GIOVANNI GENTILE

LA NUOVA SCUOLA MEDIA



VALLECCHI EDITORE FIRENZE

1925. — Stabilimenti grafici A. Vallecchi, Via Ricasoli 8, Firenze.

AVVERTENZA

Con gli scritti raccolti in questo volume si compie la ristampa di quello, che nel 1908 fu pubblicato col titolo Scuola e filosofia *dal mio egregio amico l'editore Remo Sandron, e di cui parte rivide la luce nel 1921 in questa medesima collezione nel volume* Educazione e scuola laica. *Ora vi si aggiungono alquanti scritti, che sugli stessi argomenti si ebbe occasione di pubblicare sparsamente dopo il 1908; e in appendice è riprodotto l'opuscolo sul* Problema scolastico del dopoguerra *del 1918. Tutti insieme, scritti antichi e recenti, riescono una esposizione prammatica delle idee ispiratrici della riforma, con cui nel 1923 s'è cercato di rinnovare in Italia la scuola media: esposizione, se non m'inganno, molto più efficace ed utile di ogni più elaborata apologia postuma, almeno per chi voglia studiare la questione con animo spregiudicato. Ciò che, pur troppo, devo riconoscere non essere oggi cosa molto facile.*

Roma, 13 marzo 1925.

G. G.

Alla prima edizione di *Scuola e filosofia* era premessa la seguente lettera-prefazione :

A Giuseppe Lombardo-Radice.

Tu hai voluto che io mettessi insieme questo volume; e a te quindi devo prima presentarlo, ora che esso è composto. Composto di vecchi e di nuovi scritti, alcuni dei quali tu leggesti quando solo mi conoscevi di lontano, altri hai visti nascere in questi ultimi mesi, quasi sotto i tuoi occhi: composto di spe-

culazioni e di polemiche, di problemi astratti e di proposte concrete, di discussioni generali e di questioni particolari, pare una miscellanea disordinata. Ma tu l'hai voluto; e sapevi che ora non avrei avuto agio di fondere insieme e sistemare tutti i pensieri, che da otto anni vengo svolgendo intorno alla pedagogia della scuola media, secondo le occasioni e le suggestioni a volta a volta incontrate. Tu hai pensato che, nell'apparente disordine della forma, c' è pure un sistema di pensiero, che potrebbe determinare un orientamento filosofico in tutte le questioni più importanti che travagliano oggidì l'ordinamento della nostra scuola media, e si fan risentire nella primaria e nella superiore. Ebbene, ti auguro, e auguro a me stesso, che i lettori ci veggano questo sistema, — dal mio concetto della pedagogia, che vorrei risoluta per davvero nella filosofia, fino alla discussione sulla scuola laïca, che vorrei intesa profondamente come scuola governata dalla filosofia.

Temo per l'appunto che di questo mio ritornello il lettore più probabile di questo volume (pedagogista o professore secondario) abbia a infastidirsi. Ma che farci? Io l'ho messo sull'avviso col titolo [1]; e s'egli vuole la scuola senza filosofia, esso gli dice già, che il mio libro non è per lui.

Per chi è dunque il mio libro? O l'importuno ricordo che m'assale! Ma, *entre nous*, lasciamolo passare. Dopo il Congresso di Napoli, il primo a cui io avessi preso parte, anche per tua spinta; dopo quel Congresso, in cui ebbi l' onore per la prima volta di esporre alcune delle mie idee fondamentali ai legittimi rappresentanti della Federazione (che è poi la parte più viva della pedagogia italiana) per sentirmi dire alla fine che io stesso provocai, per reazione, deliberazioni al tutto contrarie a quelle che propugnavo, tu, spiegando nei *Nuovi Doveri* perchè l'ordine del giorno acclamato lì quasi a mio dispetto avesse avuto al Congresso un sol voto contrario, il mio, aggiungevi: « Ne avrebbe avuto due, se il sottoscritto non avesse sofferto la jettatura di ammalarsi, la vigilia della partenza per Napoli ». Scongiuriamo pure la jettatura; ma — che abbiamo a trovarci in due soli, per tutte le parti di questo volume, contro tutta la pedagogia accademica e tutta la pedagogia combattente del nostro paese?

---

1 *Scuola e Filosofia.*

Ebbene, tu sai che io per natura sarei tratto a contentarmi della tua compagnia, e a non curarmi degli altri. Sai che io sento più il bisogno di capire per conto mio, che di sentirmi dire dagli altri che ho capito; e che se scrivo e stampo, non è mai per desiderio di lode, ma per senso di dovere: perchè sento pur troppo di non potere far altro per gli altri da quel che faccio. Dunque? Dunque andiamo ai congressi per farci bocciare, e pubblichiamo il libro, per sentirci anche una volta tacciare in coro di dommatismo filosofante. Dirò anch'io: « Batti, ma ascolta ». O meglio, dillo tu, che lo sai dir meglio, in forma meno paradossale e più persuasiva, ne' *Nuovi Doveri;* dillo tu con la voce che cerca i cuori e sveglia per tutto le simpatie, e si fa veramente ascoltare. Di' tu, con l'opera tua continua, insistente, animosa di eccitatore delle coscienze che vegliano, o dovrebbero vegliare dentro e sopra la nostra scuola, che cosa vogliamo noi con la filosofia.

La nostra filosofia non nega nulla; ma nega le negazioni arbitrarie, ingiustificabili, degli altri. Noi non siamo contro i pedagogisti, se non in quanto essi si voglion chiudere, al di qua della filosofia, in una scienza che non può reggersi sulle gambe, perchè privata dello spirito che può avvivarla. Siamo contro l'empirismo, in quanto l'empirismo vuol prescindere dalla logica di tutti i fatti empirici, la quale non è poi empirica. Siamo contro il liberalismo, in quanto esso dimezza il concetto della libertà umana, che si realizza nello Stato e nella scienza. Siamo contro il pedagogismo, in quanto esso si apparta dal moto vivo del pensiero che non è metodo astratto, ma vita concreta, che ha la sua legge nel suo contenuto. Siamo contro l'anticlericalismo, in quanto esso fa *tabula rasa* di tutto ciò di cui s'abusa nei concetti e nei metodi clericali. Noi vogliamo nella scuola lo spirito umano in tutta la sua pienezza e nella sua realtà: e però siamo classicisti e umanisti rispetto al programma della scuola media e rifuggiamo dagl'ideali di cultura ritagliati ad arte dal fondo complesso della nostra storia e della nostra civiltà. Vogliamo la libertà — e ne diamo esempio, che par qualche volta eccessivo, nei nostri scritti; — ma libertà che si faccia Stato, e che non sia la nostra individuale, ma quella della legge, che è di tutti e per tutti. Lo Stato, sì, non è quale filosofia lo vorrebbe: e noi lo gridiamo sempre ben alto; ma noi ricordiamo l'insegnamento di Kant, che la politica vera non è quella che guarda soltanto allo

Stato qual è, ma anche allo Stato quale dev'essere: e combattiamo, come possiamo, per questo Stato che vagheggiamo, legislatore di tutta l'attività pratica in cui si riversa ogni umana idealità di cultura, scrutata dalla filosofia.

E però con questa nostra filosofia non ripariamo nell'ombra delle scuole dimenticate, ma ci facciamo all'avanguardia dei combattenti per le questioni, in cui vediamo impegnate le sorti di questo, che ci pare l'organo centrale, il cervello dello Stato moderno: la scuola. E così facciamo la nostra pedagogia: speculando da un lato la natura dello spirito, e vivendo dall'altro con tutto il nostro cuore la vita della scuola, in cui esso si forma. L'amore ci pone innanzi i problemi; di cui la ricerca filosofica ci suggerisce le soluzioni.

Perchè, se la filosofia torna a ogni pagina in questo libro, ed è ciò di cui io voglio discorrere, e a cui tengo sempre fisso lo sguardo, c'è pure un'altra nota, che vi sento bene insistente, rileggendolo: e che non so se sia la principal ragione della simpatia che tu, maestro nato, hai avuta per me da quando ci siam conosciuti. Io amo la scuola: e ci porto tutta l'anima quando vi entro; e ne esco sempre con una gran fede nei destini dello spirito umano.

M'avesse l'amore a far perdonare la filosofia? Lasciami finire con questa speranza.

Palermo, 26 aprile 1908.

I.

L'UNITÀ DELLA SCUOLA MEDIA E LA LIBERTÀ DEGLI STUDI

Questo scritto fu pubblicato la prima volta nella *Rivista filosofica* del Cantoni, fasc. marzo-aprile 1902; quindi ristampato nel vol. *Scuola e filosofia*, Palermo, 1908.

I.

Fin dal 1884 Aristide Gabelli, in una *Relazione sull'istruzione classica*, veniva alla conclusione, che, essendo enormemente cresciuto il numero degli studiosi, sorgesse di necessità il concetto della *scuola molteplice, richiesta a tante attitudini diverse*. « La prima distinzione, egli diceva, già da tempo ammessa, tra la scuola classica e la reale o la tecnica, che intacca il principio della scuola educativa comune, non è che il cominciamento di un nuovo indirizzo, che potremmo formulare: *preparazione degli alunni a quegli studi ed a quegli esercizi, in cui saranno occupati nella loro vita* » [1].

Ma, dall'84 a questa parte, non pare che il concetto del Gabelli abbia fatto in Italia molto cammino; e dopo diciassette anni siamo ancora alla semplice bipartizione della scuola media in classica e tecnica. Solo da poco s'è cominciato a parlare di urgenti riforme, che spezzino cotesta uniformità, e adattino la scuola secondaria alle esigenze diverse delle singole carriere, alle quali essa prepara, e alle diverse attitudini dei singoli individui, che vi concorrono. Il professore Michele Kerbaker pubblicò nel 1899 alcune *Osservazioni sul riordinamento dell'istruzione secondaria* [2] per dimostrare la necessità di questo genere di riforme; e il suo

---

[1] Citato dal KERBAKER nell'opuscolo qui appresso menzionato.

[2] Napoli, Tip. della R. Università (Estr. dal *Rendiconto* dell'Accademia di archeologia, lettere e belle arti; giugno-dicembre 1898).

opuscolo ebbe la meritata fortuna di attirare l'attenzione di molti, e di essere largamente discusso.

La tesi era veramente rivoluzionaria e la più radicale che fosse mai sostenuta dai propugnatori d'una riforma *ab imis* del nostro ordinamento scolastico; e sebbene preceduta dalla critica, spesso sarcastica, di ogni apriorismo, non era suffragata nemmeno dall'esempio di alcuna nazione straniera o di un qualsiasi esperimento passato. Sarebbe da escludere il sistema della scuola unica, e ogni altro sistema di scuola bipartita o tripartita, *artificiale ed arbitrario non altrimenti che le dicotomie e tricotomie cosmologiche, enciclopediche* ecc.; e venire quindi al « sistema delle molte e diverse scuole, che costituiscono la scuola secondaria » [1]. Così si verrebbe a riconoscere la libertà di apprendere (*Lehrfreiheit*) applicata via via e con sempre maggiore larghezza all'istruzione secondaria. In cotesta scuola, infatti, lo studioso sarebbe libero di coltivare gli studi letterari o gli scientifici, o gli uni e gli altri insieme, *secondo che meglio gli aggrada e profitta* [2]. In essa verrebbe a conciliarsi quella stridente contraddizione, che travaglia il presente problema della scuola media, tra la riconosciuta convenienza di semplificare e risecare l'enciclopedia della istruzione secondaria e quella, non meno evidente, di non menomarla per niente, anzi di arricchirla e completarla con altri insegnamenti di utilità incontestabile. L' istruzione sarebbe naturalmente indirizzata a quei fini diversi, cui può essere rivolta l'attività studiosa degli scolari. S'insegnerebbe tutto quello che può far parte della istruzione giovanile, *non però tutto a tutti, ma ogni cosa ripartita per le diverse scuole.*

E come ripartire? Il prof. Kerbaker dice: « Poichè è impossibile tener conto in un regolamento delle tante e diverse vocazioni dei giovani, e divisare

---

[1] *Op. cit.*, p. 76.
[2] *Op. cit.*, p. 54.

a priori, per quanta sia l'arte combinata dei regolamentaristi, certe numerate sezioni e sottosezioni scolastiche, che a tali vocazioni corrispondano, assegnando a ciascuna i suoi corsi obbligatori, non resta altro partito che quello di lasciare agli studiosi la libertà di scegliere, col consiglio delle persone da cui sono diretti, quegli studi e quei corsi che loro maggiormente convengono »; e aver fede in quella « iniziativa e previdenza individuale (*Self-help*) che si svolge naturalmente in virtù della libera concorrenza, quando questa è debitamente invigilata dalla legge statuale » [1]. Il concetto della scuola unica sa al prof. Kerbaker di platonico e utopistico. Gli par figlio di quell'idealismo pedagogico, di cui fu insigne rappresentante il Rousseau, e che si prefigge di educare foggiando l'animo e il carattere dell'educando secondo un tipo prestabilito. Ricorda quell'osservazione del Capponi sull'Emilio, che non ha padre, nè madre, nè famiglia, nè città, nè Stato, non è nè povero, nè ricco, non si sa di che religione sia, in qual modo viva, in quale si apresti a vivere; e dal Rousseau si appella al Goethe, del quale cita alcuni aforismi pedagogici, tolti dall'*Alunnato di Guglielmo Meister* [2], romanzo che pare scritto in

---

[1] *Op. cit.*, pag. 40.

[2] E perchè, oltre i *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1794-96), non citare anche i *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-29), la cui *pädagogische Provinz* contiene tutta la parte principale del pensiero pedagogico goethiano? Il succo del quale consiste nella subordinazione di ciò che egli dice *Zufall des Lebens* (gli accidenti della vita) allo *Schicksal des Lebens* (l'innata predisposizione individuale); per cui tutta l'educazione deve mirare allo sviluppo delle speciali attitudini native onde ogni individuo è dotato: *costruire*, egli dice, *dal di dentro al di fuori*. Vedi l'art. di G. Segrè nel *Dizionario illustrato di pedagogia*, pubbl. dai proff. Credaro e Martinazzoli, II, 134 e seg. Ma bisogna notare che questo assoluto rispetto della individualità nell'educando non è se non l'erronea esagerazione d'un principio verissimo proclamato dallo stesso Rousseau e per effetto della sua influenza diffuso in Germania dai Filantropi, e dal Kant applicato all'etica a tempo del Goethe: il principio dell'autonomia dell'educando. Vedi il mio volume *Educazione e scuola laica*, pp. 38 e ss.

opposizione all'*Emilio*, informato, com'è, allo spirito del più sano realismo. Occorre conformare l'educazione alla natura, studiando attentamente e svolgendo nel modo più adatto ed efficace le speciali attitudini dei singoli individui. Quindi massima libertà e specificazione di studi; *scuola molteplice*, nel significato più ampio del termine.

Io non mi fermerò a rilevare come il principio, da cui muove il prof. Kerbaker, resterebbe in fatto negato dal sistema di esami che egli stesso in fine propone, come correttivo di disciplina scolastica necessario alla libertà di studio. Egli infatti, pur dichiarando impossibili nella sua scuola molteplice gli esami finali e complessivi sopra un programma prestabilito, comune ed obbligatorio per l'universalità degli scolari, sostiene che ad essi dovrebbero essere sostituiti « esami singoli, distinti per materie, *e quali e quanti* saranno richiesti per l'ammissione ad un corso ulteriore di studi, oppure a tale o tal altro esercizio professionale » (p. 54). Nè rimane nel vago e nel generico; ma discende specificando a notare « che codesti esami speciali di ammissione non si debbono intendere circoscritti a tale o tal'altra disciplina, ma estesi, con discrezione, a quel vario sapere che meglio si conviene a questo o quel ramo di studi superiori ».

Quindi, programmi. — È vero che s'affretta ad affermare che « il programma fisso e stereotipato dei soliti regolamenti è una specie di *apriorismo* scientifico applicato alla disciplina scolastica » [1]; ma, più in là, all'obbiezione che i giovani, pur avendo prefissa una mèta ai loro studi, non sapreb-

---

Émile, Paris, Didot, 1808, I, 234-5, 237, 244; II, 12,30. Circa le relazioni del Kant col Rousseau, vedi l'art. di D. NOLEN, *Les maîtres de Kant: Kant et Rousseau*, in *Revue philosophique*, vol. IX, 1880, pp. 270-98; lo scritto di F. H. von STEIN, *Rousseau und Kant* nella *Deutsche Rundschau* del 1888, vol. 56° e gli studi dell'HOEFFDING, *Rousseau Einfluss auf die definitive Form der kantischen Ethik* nel 2° e nel 3° volume dei *Kantstudien*.

[1] *Op. cit.*, pag. 55-6.

bero qual via tenere per raggiungerla, non può altrimenti rispondere, se non proponendo che « la legge scolastica, coi programmi degli esami di ammissione, *presenterà loro tracciato l'itinerario e cioè, la diramazione dei diversi alunnati* » [1]. Ora, tracciare un itinerario, ossia (bisogna pur dirlo) stabilire un programma, è forse possibile *a posteriori* e a fatti compiuti? O è possibile senza avere in mente un concetto, un ideale, un tipo di una data preparazione, ordinata a una determinata carriera? E per questa via non si ricasca nell'idealismo pedagogico e nella speculazione platonica?

Si direbbe che il Kerbaker non abbia il coraggio di cavare dal suo principio le logiche conseguenze; ma il vero è che quel principio urta di fatto contro le logiche e però reali conseguenze di un più esatto e prudente principio. La libertà degli studi, intesa nel senso della conformità di questi alle attitudini individuali, importa necessariamente la negazione d'ogni e qualsiasi programma; importa la negazione d'ogni concetto pedagogico relativo alla preparazione occorrente ad ogni maniera, in generale, o ad ogni speciale maniera di studi; e però fors'anco la negazione di ogni pedagogia, di ogni direzione, di ogni legge; negazione, che se non è anarchia, poco ci manca.

Ma tralasciamo pure le conseguenze rigorose del principio, e guardiamo al principio stesso, che si presenta con un nome che è un'insegna e una bandiera, e quasi direi una dimostrazione: la libertà; la libertà di apprendere proporzionata alle attitudini individuali e all'aggradimento così degli studiosi come delle loro famiglie o di chi altro sia al caso di consigliare i giovanetti o guidarli nei primi passi.

---

[1] *Op. cit.*, pag. 59.

II.

Tale principio è stato contemporaneamente difeso fra noi in un notevole scritto del prof. Alfredo Piazzi, cultore distinto di studi pedagogici [1]. Il quale cominciava anche lui reclamando « una maggiore libertà nell'ordinamento e nella vita interiore delle nostre scuole medie, in guisa che all'individuo, *sia che apprenda sia che insegni*, venga concessa la più larga possibile esplicazione delle proprie attitudini, da cui derivi un sentimento di più viva fiducia in sè e nell'opera propria, e un notevole accrescimento del vantaggio sociale » [2].

Egli adunque non facevasi soltanto a rivendicare la libertà di apprendere, ma anche la libertà d'insegnare. Della quale ultima non è il caso qui di discorrere; e già il professore Piazzi la vorrebbe concessa così gradualmente e con tali cautele, che, quanto ad essa, io posso dire d'essere in sostanza d'accordo con lui. Giacchè, in conclusione, ei vuol libero l'insegnante perfettamente consapevole dell'ufficio suo; ossia, sottratto all'indifferenza dell'arbitrio e sottoposto invece alla precisa determinazione della scienza, che è lo spirito stesso.

Per ciò che si riferisce poi alla libertà d'apprendere, il pensiero del Piazzi coincide con quello del Kerbaker. Così egli osserva che l'ordinamento esteriore delle nostre scuole medie contrasta al principio di *rispettare e secondare l'individualità di chi apprende* [3]; e combatte quindi l'uniformità. Alla quale vorrebbe sostituita quella varietà di scuole, dove ciascuno potesse trovare il fatto suo, e sarebbe a tempo instaurata quella libertà, che in

---

[1] Vedi i suoi articoli *Libertà o uniformità nelle scuole medie?*, pubblicati nella *Rivista filosofica*, an. 1899, vol. 1°.
[2] Ivi, pag. 77.
[3] Ivi, pag. 197.

un avvenire non lontano il prof. Piazzi spera instaurata nelle università [1]. A lui pertanto parrebbe opportuno che lo Stato apprestasse « parecchi tipi di scuole, ognuno dei quali avesse una sua determinata *allure;* e poi non usasse alcuna costrizione, mediante speciali diritti ad esse conferiti, affinchè tali giovani avessero ad accedere all'una piuttosto che all'altra. Invece egli dovrebbe dire: ecco diverse scuole in cui s'insegna questo e quest'altro; voi avrete i vostri fini, che io non voglio nè conoscere nè indagare; voi vorrete esser medico, voi avvocato, voi professore, voi ingegnere [2]; ebbene, *seguite la strada che più v'accomoda, e che credete più adatta per la preparazione agli studi universitari*.... Tra questi vari tipi di scuole converrebbe anche stabilire molta comodità di passaggi, in guisa che con qualche esame sup-

[1] Intanto il ministro Nasi redige un nuovo Regolamento Universitario, in cui è fatto obbligo allo studente di sostenere alla fine dell'anno scolastico gli esami sulle materie a cui s'è inscritto; e si dispone che ei non potrà essere ammesso al corso successivo, se non supera nelle due sessioni le prove, che devono versare su tutta la materia indicata in uno speciale programma compilato al principio delle lezioni dalla facoltà, anche se il professore non abbia potuto svolgerne che una sola parte. Che non è di certo un passo verso la vagheggiata libertà. Un passo invece è stato fatto realmente cogli ultimi Regolamenti di facoltà del Boselli (1906), in cui si concede agli studenti di scegliere un certo numero delle loro materie di studio in un elenco stabilito dalle singole Facoltà. Ma questa riforma, che spetterebbe alle Facoltà di eseguire lealmente e proficuamente, non contrasta il principio da me propugnato. Intorno alla libertà di studio nelle università v. uno scritto notevolissimo di G. Volpe, *Insegn. super. d. storia e riforme universitarie* nella *Critica*, 1907, V, 484-95.

[2] Di qui parrebbe che l'autore voglia quattro specie di scuole medie. Ma in questo scritto ei non determina veramente nè quante nè quali dovrebbero essere; e in uno scritto di poco posteriore *A proposito di una recente pubblicazione pedagogica del prof. M. Kerbaker* (nella stessa *Rivista* del Cantoni del 1899, II, 289) parla di « tre ordini di scuole: una scuola d'impronta prettamente classica; una scuola classico-moderna.... e l'istituto tecnico con carattere professionale e ad ogni modo con l'indirizzo più pratico, anche in quanto serve di preparazione all'Università ». Ma vedi, qui appresso, lo scritto *Libertà ed eclettismo nella scuola media*.

pletorio, strettamente necessario, si potesse dall'uno entrar nell'altro » [1].

In tutti i modi, adunque, « che la scuola riesca, nel suo complesso, assai meno uniforme che oggi non sia; che essa, pur servendo ai fini generali, sia altresì più rispettosa verso la peculiare natura di ciascheduno » [2]. È, come si vede, lo stesso concetto del prof. Kerbaker; un concetto che ha avuto molta fortuna nella tanto vessata questione universitaria.

Nè è da meravigliarsi se uno dei più antichi e valorosi campioni di questa, sostenitore tenace della libertà di studio negl'istituti superiori, il sen. Carlo Cantoni, si dichiarasse testè risolutamente favorevole a cotesto principio, a proposito della contraria opinione espressa dallo scrivente in una sua difesa dell'insegnamento filosofico nei licei [3]. Chi non ricorda i suoi scritti su *La questione universitaria* [4] e su *La riforma universitaria?* [5]. Il suo discorso su *La facoltà di lettere e filosofia nei suoi rapporti coll'educazione scientifica e nazionale* (1880) e i suoi articoli sui *Professori e studenti nelle Università italiane e nelle tedesche* [6] e sull'*Unione e libertà degli studi nelle nostre Università?* Egli non poteva non andare d'accordo col Kerbaker e col Piazzi; e però ammoniva: « Noi non dobbiamo dimenticare

---

[1] Ivi, p. 200.

[2] Ivi, p. 317.

[3] Vedi il suo art. *Pro Philosophia* nella *Rivista filosofica* del 1901, IV, 129-30; e la mia *Difesa della filosofia* [2], Lanciano, Carabba, 1924, pag. 64.

[4] Milano, Brigola, 1874.

[5] Nella *N. Antologia* del 15 marzo e del 15 aprile 1881.

[6] Nella *N. Antologia* del 1887. Vanno anche ricordati i suoi discorsi per l'inaugurazione degli studi nell'Università di Pavia negli anni 1882-83 e 1883-84, come anche le *Parole intorno alla recente agitazione sorta nell'Università romana*, pron. in Senato nella tornata del 23 marzo 1901 (Roma, Forzani, 1901). Tutti questi discorsi ed articoli furono poi raccolti nel vol. postumo di *Scritti vari*, Pavia, 1909. Vorrei di sfuggita osservare che anche il Cantoni per le Università, come il Kerbaker per i ginnasi e i licei, quando dalla sfera dei principii astratti scende nel campo dei fatti e delle proposte concrete, è costretto a contraddire a quei principii e a

che il fine principale, il quale deve informare l'ordinamento dell'istruzione secondaria, è che la mente dei giovani aspiranti all'istruzione superiore e quindi alle professioni liberali, si renda atta ad una riflessione e ad una critica seria e ponderata, ad uno studio e ad un'indagine scientifica; che tali giovani sappiano non solo comprendere il pensiero altrui, ma pensare e ragionare da sè ed esporre i proprii pensieri in forma chiara ed efficace ». Ora, egli dice, « *qualunque sia la via*, colla quale un giovane potrà arrivare a ciò, *sarà per lui buona* »; e continua: « Naturalmente a quell'attitudine dovrà aggiungersi un certo corredo di cognizioni positive, letterarie, scientifiche e storiche, senza delle quali del resto quell'attitudine stessa mal potrebbe acquistarsi. Ma anche queste cognizioni positive non dovranno essere le medesime per tutti. Cotesta uniformità imposta a tutti quelli che vanno all'Università è, a parer nostro, un gravissimo difetto del nostro ordinamento scolastico; e sono quindi da lodarsi quei paesi che vanno abbandonando un tal sistema; poichè, lasciando ai giovani una certa libertà di scelta nei loro studi, ottengono con maggior sicurezza e facilità lo scopo più essenziale dell'insegnamento ».

Anche il Cantoni, dunque, anzi egli prima degli altri, per la libertà, contro l'unità e uniformità della scuola media!

---

negare quella libertà che ha teoricamente invocata e propugnata. Infatti, egli vuole bensì che lo studente sia libero d'iscriversi ai corsi che gli piaccia di scegliere, ma vuole altresì che alla fine prenda un esame rigoroso e compiuto sopra una data materia o sopra un dato gruppo di materie, il quale sia assolutamente indispensabile per il culto di una scienza o per l'esercizio d'una data professione, e inoltre due altri esami sopra materie complementari o sussidiarie (*N. Ant.*, 15 apr. 1881, p. 607). Ora questo sistema, pare a me, sarebbe la correzione, non il contrapposto del sistema vigente dei corsi obbligatori. Potrebbe, per l'una o per l'altra facoltà, variare il numero di questi; ma quell'esame, fondato sul presupposto della organica connessione di certi rami dello scibile, porterebbe necessariamente alla obbligatorietà di certi corsi determinati. Egli è che non vi ha libertà fuori dello spirito e delle leggi dello spirito.

III.

Ora, io ritengo che anche questa, come tutte le questioni pedagogiche, non si possa risolvere in modo, se non definitivo, legittimo se non si ponga ne' suoi precisi termini filosofici, e non si mettano insieme da parte quelle osservazioni, per quanto assennate e sagaci, che si riferiscono al conveniente e al probabile, per quanto fondate più o meno evidentemente sulla comune esperienza; se non si abbandoni il campo dell'opinabile, dove tutte le tesi e tutti i principii possono esser difesi e contrastati, e non si entri nel campo razionale dei concetti, che stringono le menti con quella forza che è propria della scienza, e legano con quella catena che è l'organismo logico delle conoscenze rigorosamente determinate. Perchè è mio fermo convincimento, che tutti i problemi di quella pretesa pedagogia, la quale vanta la propria indipendenza dai sistemi filosofici, elaborati con adeguata riflessione, corrispondano ad altrettanti problemi, che nella filosofia hanno la loro sede scientifica e quindi la possibilità d'una irrefutabile soluzione.

Prima tuttavia di tentare una discussione rigorosa della questione della unità o molteplicità della scuola media, di cui ci occupiamo, poichè suole in generale aggradirsi la notizia delle opinioni difese dagli scrittori di grido, e per non darmi l'aria di rimettere in discussione un problema già risoluto, mi piace anche questa volta riferire le belle considerazioni fatte a questo proposito da quell'acuto e lucido pensatore che è Emilio Boutroux, innanzi alla Commissione d'inchiesta sull'istruzione secondaria, pel Parlamento francese, nello stesso anno 1899 in cui sono comparsi gli scritti del Kerbaker e del Piazzi.

Il Boutroux comincia col notare che il senso della legge, dell'ordine inviolabile, del rispetto dei regolamenti e delle tradizioni, della cooperazione disciplinata per un fine preciso e obbligatorio, va

sempre più scemando nei licei francesi (e non va certo crescendo nei nostri); e l'individuo è sempre meno garentito contro la propria inesperienza, i proprii errori o le proprie fantasie dalla forza della tradizione, dalla vigilanza e dall'autorità di chi dirige e dalla riconosciuta inviolabilità dei regolamenti, sì che pare talvolta si sogni un regime in cui, con maestri e scolari perfetti, non si dovrebbe far altro che concedere libertà assoluta per tutti.

« Donde procede questo stato di cose? » si chiede il Boutroux. « Da un chimerico ottimismo, dicono gli uni; da un rilassamento generale, dicono gli altri. Io ci vedo una terza causa, cioè l'effetto di un principio, che è, certo, assai seducente, ma anche assai pericoloso, e si fa ogni giorno più strada nelle menti.

« Una volta si credeva che l'educazione avesse il fine di conformare gl'individui al tipo ideale dell'umanità e di preparare alla patria gli uomini di cui essa ha bisogno. Oggi la massima preoccupazione è quella di soddisfare i gusti e i desiderii degli individui. Lo Stato ripone il suo ufficio nell'apprestamento dei mezzi, che permetteranno a ciascuno di coltivare il proprio spirito *secondo quelle che egli considera proprie attitudini e sue speciali preferenze*. Giusta questo principio, invece d'imporre puramente e semplicemente alla gioventù gli studi che si reputano necessarii, si concede e si estende più che sia possibile la facoltà all'alunno di scegliere tra le diverse discipline che gli sono offerte. Si vorrebbe che a ogni passo potessero mutar direzione, se paia loro d'aver battuto falsa via; che potessero, agli esami, non rispondere se non alle domande da essi medesimi formulate, e che, ammessi tanti baccellierati quanti sono gli individui che vi aspirano, tutti potessero, senza far altro che seguire la loro naturale inclinazione, diventar baccellieri [1].

[1] È superfluo avvertire che il *baccalauréat* corrisponde alla nostra licenza liceale, con la differenza che quello non è l'ultimo

« Questo mutamento di idee può essere così formulato: al principio d'uniformità, in cui scorgesi una traccia ereditaria dello spirito latino e classico, si tende a sostituire il principio della varietà, moderno e anglosassone....

« Ora, per quanto riguarda l'insegnamento clas-

---

esame del liceo, ma un esame d'ammissione alle facoltà universitarie. — Così la nostra licenza cedesse il posto al baccellierato, e fosse pure abolita la nostra licenza ginnasiale per sostituirvi un esame d'ammissione al liceo, e fossero istituiti altrettanti esami speciali quanti sono i concorsi per cui oggi addimandasi o l'una o l'altra licenza! Su questo argomento ha scritto poi importanti articoli G. SALVEMINI *Gli esami* nei *Nuovi Doveri*, a. I (1907), fasc. 3, 6-7, 8. La sua tesi, difesa anche dal prof. C. O. ZURETTI (*N. Doveri*, a. I, fasc. 16 e 17) nel recente Congresso per gli studi classici di Roma, coincide con queste idee qui accennate da me qualche anno prima.

« È universale », dice il Salvemini, « fra noi il pregiudizio che giudice naturale dell'alunno sia l'insegnante che lo ha istruito durante l'anno. Ora questa teoria è altrettanto assurda quanto sarebbe assurda l'affermazione che il collaudatore naturale di un'opera in muratura sia il muratore che l'ha fatta o colui che ne ha avuto l'appalto. Giudice naturale dell'alunno non è colui che per un anno lo ha istruito, ma colui che deve istruirlo nell'anno successivo e che ha il diritto e il dovere di accertarsi, prima di ammetterlo nella sua classe, se ha la preparazione necessaria a seguire utilmente i nuovi studi, e se non frastornerà con la sua incapacità il lavoro degli altri.

« L'alunno che dalle elementari vuol passare al ginnasio, dia l'esame di ammissione con l'insegnante che dovrà tenerlo con sè nel ginnasio inferiore: sia quindi abolito l'esame di maturità. L'alunno, che dalla terza ginnasiale vuol passare al ginnasio superiore, sia esaminato e dichiarato idoneo da colui che lo istruirà nel ginnasio superiore.

« Gli esami di licenza ginnasiale sieno sostituiti da esami di ammissione al liceo fatti dai professori del liceo. E l'alunno licenziato dal liceo con un certificato di studi, nel quale i professori attestino sotto la loro responsabilità che egli può presentarsi agli esami universitari, dia un esame d'ammissione prima di entrare nella scuola universitaria.

« Oggi nessun insegnante è responsabile della asinità dei suoi alunni: egli non ha nessuna libertà di scelta, la scolaresca gli è consegnata dal collega della classe inferiore, nè egli può rifiutarla; e nessuno può sapere se gli alunni di una classe siano ignoranti per esser venuti mal preparati dal maestro del corso antecedente o per esservi stati rovinati dagl'insegnanti d'oggi. E la restitu-

sico propriamente detto [1], il principio della varietà non deve essere introdotto se non con estrema discrezione.

« L'insegnamento classico deve creare l'uomo in ciò che esso ha di più essenziale e perfetto. È questo un tipo ben definito, al quale nulla si può aggiungere, nulla togliere, senza guastarlo. Estendendo la facoltà di scegliere, s'esporrà gli alunni al rischio di apprendere cose di mediocre importanza e trascurare le indispensabili.

« In fatto, del resto, di inettitudine e di ripugnanza degli alunni è molto facile ingannarsi. Essi vorrebbero, per quanto è in loro, non fare se non ciò che amano. Ma il miglior modo di giungere a tale risultato è quello di amare ciò che si fa. Ora per fare una cosa con profitto ed amore bisogna applicarvisi con costanza per un certo tempo. Un distinto professore di matematiche m'ha confidato che era già innanzi ne' suoi studi e credeva tuttavia di non avere per questa scienza nè gusto nè attitudine. Ha perseverato, e la vocazione è venuta.

« L'esagerazione della varietà nell'insegnamento non è soltanto un vizio pedagogico; è anche un pericolo nazionale. Vi sono epoche, in cui, ubbriacati dalla gloria e dalla potenza, si rischia di lasciar pigliare troppo dominio al principio dell'unità. Ve ne sono altre, in cui il pericolo è, che si lasci rallentare il vincolo sociale. Per stringere questo vincolo non si faccia assegnamento su quella solidarietà, che è tanto vantata al presente. La solidarietà è un mezzo

---

zione degli esami secondo il vecchio sistema non modificherebbe punto questo stato di cose immorale e assurdo.

« Noi vorremmo, che ogni insegnante fosse pienamente libero nel reclutamento della sua scolaresca e fosse pienamente responsabile del profitto di essa ». (*N. Doveri*, pp. 45-46). Così il Salvemini; e io sottoscrivo.

[1] Il Boutroux avverte che le sue osservazioni non riguardano punto l'*enseignement moderne, où ce principe, judicieusement interprété, est tout à fait à sa place.* Il che potrebbe essere un indizio che l'insegnamento moderno non sia una vera e propria scuola media.

d'azione legittimo, ma anche molto incerto, a cui si ricorre o che si ripudia, secondo che vi si scorga o no il proprio interesse.

« Non c'è se non un vincolo civile reale e indissolubile; ed è, come ci hanno insegnato gli antichi, un'anima e un pensiero comune. Occorre adunque, se vogliamo che la patria nostra rimanga una realtà vivente, mantenere e perpetuare l'anima della Francia. Questo cómpito che incombe a tutti, spetta più specialmente all' insegnamento classico. Risalendo alle origini del nostro genio nazionale, esso lo ricrea in certo modo continuamente nelle anime (*e queste parole si confanno certo più a noi che ai francesi*). Ma non produrrà questo effetto se non a patto che resti ben definito e uniforme; che comprenda, esplicitamente, quanto v'ha di meglio nell'uomo e nel francese, e nulla più » [1].

La citazione è un po' lunga; ma nessuno forse se ne sarà accorto, ammirando lo splendore delle idee che vi sono così energicamente difese. Ad ogni modo, essa attesta che la questione è viva anche oltr'Alpi, e basta a dimostrare che v'ha ancora scrittori autorevoli, i quali credono essenziale all'istruzione secondaria l'unità e l'uniformità.

---

[1] Vedi l'*Enquête sur l'enseignement secondaire*, Paris, 1889, t. I., p. 331-2 (deposizione fatta il 4 febbraio 1899). — Il prof. Piazzi è invece d'avviso, che nel campo della cultura l'uniformità spirituale, derivante da un'uniforme scuola secondaria, *è quanto mai da paventarsi* (v. *Riv.* cit., I, 317). Verrebbero, secondo lui, a mancare le condizioni di ogni progresso della cultura. — Il che è verissimo, se si suppone un'assoluta uniformità intellettuale; la quale però sarebbe soltanto possibile, ove le menti degli educandi, durante il periodo degli studi secondari, stessero chiuse nell'ambiente scolastico come sotto una campana pneumatica, sottratte ad ogni esterno influsso di letture e di rapporti con persone estranee alla scuola, e ove, finiti cotesti studi, ogni studio e ogni svolgimento spirituale fosse pure finito. L'unità non esclude la varietà; e lo stesso prof. Piazzi nota che ci vuole *un certo fondamento comune d'idee e di sentimenti*, perchè poi le varietà individuali riescano esse stesse un saldo cemento della compagine sociale. Or questo fondamento se non è dato dalla scuola, non è dato certamente dalle famiglie, nè dalla convivenza civile.

IV.

Certo, alla perentoria domanda: *Uniformità o libertà?*, — poichè in questa domanda uniformità vuol dire costrizione, non si può rispondere se non: libertà; libertà anche in questo, come in ogni campo dell'attività umana. La scuola non è se non sviluppo dello spirito, e poichè lo sviluppo dello spirito non può esser che libero, tale è anche essenzialmente, e tale dev'esser di fatto, la scuola.

Ma c'è veramente tra l'uniformità e la libertà della scuola quell'opposizione ed esclusione dilemmatica che si crede? O non si deve dire piuttosto che l'uniformità della scuola deriva logicamente appunto dalla sua essenziale libertà?

Quando si parla di libertà, spesso chi parla, diciamo così, in funzione di filosofo, si riferisce al concetto più empirico dello spirito. E dalla libertà quindi fa scaturire, p. es., il diritto del suffragio universale; e crede, in generale, di poter derivare il diritto a una individuale concezione della vita, teorica e pratica. Insomma il concetto della libertà s'assimila al concetto dell'individualismo, e quindi dell'arbitrio e dell'anarchia.

Ma la libertà è l'essenza dello spirito; e lo spirito anzichè disperdersi nella molteplicità degli individui, è in sè universalità, e in ciò si distingue dalla natura, e per ciò è libero.

Può il demagogo che arringa una folla esaltare il suffragio universale in nome della libertà. Ma il filosofo può dubitare che esso sia la negazione della libertà, il misconoscimento della dignità dello spirito e della sua preminenza sulla natura.

> . . . . Vogliam che ogni figlio d'Adamo
> Conti per uomo.

Sta bene; ma per uomo deve contare ogni figlio d'Adamo, se egli è *uomo*: laddove molti suoi figli non sono *veri uomini*, perchè non mostrano in

sè nessun segno d'alito divino, non essendo pervenuti ad attuare in sè quella ragione (ragione concreta, storica) che si dice differenza specifica umana. Hanno l'apparenza di uomini, non la sostanza, lo spirito, la vera umanità; e però non possono contare per uomini. E non possono per es. far leggi; perchè le leggi sono produzioni dello spirito umano.

Parimenti, bisogna intendersi sul concetto della libertà d'insegnare. D'insegnare che cosa? La verità o l'errore? Non certo questo; perchè la libertà è attributo dello spirito, e lo spirito (dico lo spirito cui competa codesto attributo) non produce errori, ma verità. — Ma chi giudica della verità e dell'errore? — E chi può giudicare se non lo spirito, la scienza? Non chi erra, dunque; ma quella scienza, che chi erra ignora; quello spirito, che chi erra, nega in se medesimo. Scienza che si presuppone però già formata, spirito che si presuppone anch'esso già sviluppato e reale: scienza insomma e spirito *storici*. È la storia infatti che s'incarica di giudicare. Bisogna pur riconoscere che lo scettico troverà sempre argomenti favorevoli alla più sconfinata libertà d'insegnamento, e si rifarà sempre dalla terribile domanda di Pilato. Ma non è men vero che Pilato non aveva nulla da insegnare e tutto piuttosto da apprendere; e che lo scettico, per essere conseguente, non può ammettere come una funzione ragionevole dello spirito quella dell'insegnamento. *Bisogna credere per insegnare*, disse Aristotele. L'insegnamento presuppone sempre un certo dommatismo, ossia la conoscenza certa della verità che si vuol insegnare.

I confini della scienza, che sono i confini dello spirito, sono pure i limiti naturali della libertà didattica, come di ogni libertà propria dello spirito umano. Così anche della libertà di apprendere; a definire la quale, per ciò che riguarda la scuola secondaria, occorre definire quella scienza che la scuola secondaria deve per sua natura suscitare

nella mente dei discenti, e dicasi pure lo spirito che questa scuola mira a svolgere e compire; e in questo modo indagare la natura e l'ufficio della scuola secondaria.

Nessuno vorrà sostenere che tale indagine possano farla gli alunni che a quella scuola si presentano, o le famiglie le quali dovrebbero indirizzare i figli per l'una piuttosto che per l'altra via. Tale indagine presuppone la conoscenza dello spirito, alla cui educazione la scuola media attende. E spetta quindi alla scienza che ha per proprio oggetto il soggetto di tutte le altre e di se medesima, lo spirito; a quella scienza unica, e da tutte le altre ben distinta, che si dice filosofia.

Ma dov'è questa filosofia, chiedono i Pilati? — Se non sapete dove sia, non insegnate, perchè non potete nè anche sapere quel che è da insegnare. Ma, se insegnate, date già a divedere la pretesa non solo di sapere dove questa filosofia sia, ma perfino di esserne voi i rappresentanti; come lo Stato che legifera in materia civile e penale, presume certo di conoscere la norma concreta del dritto e del giusto. La legge presuppone lo spirito; e se la legge è dello Stato, egli è che lo Stato è spirito. Così, se la legge presuppone quel grado dello spirito che è la filosofia, lo Stato, ordinatore delle scuole, o chi per esso, dev'esser filosofo. Ad esso spetta di fissare il programma delle scuole, in cui si riflettono gli interessi generali della nazione; perchè in esso ha realtà e concretezza il volere, e tutto lo spirito in quanto volere della nazione. Potrà lo Stato sbagliare, come chiunque veste la giornea del filosofo; ma sbaglierà certamente non in quanto filosofo, e però non in quanto Stato. Perciò anche il diritto nello stesso Stato di migliorarsi, perfezionare i proprii istituti, progredire. In altre parole, lo Stato cui spetta l'anzidetta attribuzione di ordinare le scuole, deve essere il *vero* Stato. Che se un difetto è in esso, un difetto sarà pure nelle scuole, come un

difetto sarà pure in quello spirito nazionale, che nello Stato ha la sua espressione od attuazione.

Dunque, lo Stato pedagogo? — La scienza non distribuisce a beneplacito provincie e principati; ma riconosce la natura e quindi gli uffici essenziali degli esseri. Lo Stato insegna perchè è, e in quanto è spirito; e non può insegnare altri che lo spirito; quello spirito, che è assoluta universalità, negazione di ogni arbitrio e volere naturale (individuale).

L'ordinamento scolastico, che lo Stato deve sanzionare, è quello che a una riflessione sistematica risulterà necessario. E poichè ogni educazione umana consiste nella formazione dell'uomo, ossia dello spirito, la filosofia dividerà gli ordini e i programmi delle scuole, guardando ai gradi e alle attività dello spirito. Intendere pertanto questo spirito è intendere insieme le ragioni d'ogni buon ordinamento scolastico.

V.

Lo spirito è tutto lo spirito. Questo è il primo principio da cui bisogna rifarci. E intendo per spirito ciò che in esso è necessario ed essenziale, ossia ciò per cui si potrebbe definire.

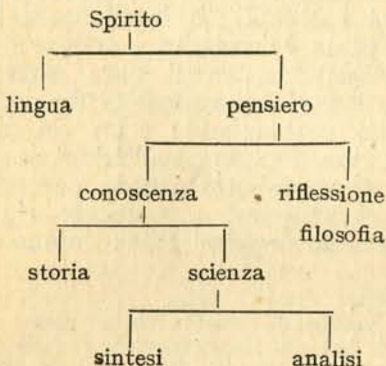
Lo spirito è lingua, induzione o sintesi, deduzione o analisi, riflessione, e innanzi tutto e sempre storia. A grandi tratti, in questi termini si manifesta tutta la natura di esso. La lingua è la forma dello spirito, che elabora il suo contenuto storico per mezzo dell'analisi, della sintesi e della riflessione. Date ad esso qualunque contenuto; arti belle o arti utili, scienza o politica, economia o religione; esso s'informa sempre a una lingua; e si svolge storicamente per analisi e per sintesi, e riflettendo sopra di sè.

Fantasia, memoria, intelletto, volere ecc. come facoltà distinte dell'anima, che la pedagogia debba proporsi a sua volta di educare singolarmente, sono concetti vecchissimi d'una psicologia criticata e

scalzata già dallo Spinoza [1]. Bisogna dunque riporre le facoltà, e guardare allo spirito com'è.

È chiaro che non vi ha forma d'attività spirituale senza lingua. Senza lingua non v'ha pensiero, e senza pensiero non c'è spirito. Or se la lingua è condizione indispensabile del pensiero, abbiamo dunque nello spirito necessariamente: 1° *lingua*, 2° *pensiero*.

Il pensiero poi è relazione di oggetto a soggetto, la quale può essere di due diverse specie; perchè o il soggetto conosce immediatamente l'oggetto, ovvero il soggetto, già conosciuto l'oggetto, pensa quest'ultimo in quanto già conosciuto e diventato in certo modo parte di se medesimo, ossia pensa se medesimo in quanto già conosce l'oggetto. Nel primo caso abbiamo propriamente la *conoscenza*, nel secondo la *riflessione*. La riflessione mette capo alla *filosofia*. La conoscenza è conoscenza dell'oggetto particolare e contingente, e conoscenza dell'oggetto universale e necessario; cioè conoscenza intuitiva storica e conoscenza scientifica. La quale procede per la doppia via dalla sintesi e dell'analisi, della esperienza e della costruzione *a priori*. Sicchè nel complesso si ha, tanto per intendersi, lo schema seguente:



1 Vedi *Educ. e sc. laica*, p. 14 n.

Tutto questo è lo spirito teoretico [1], si dirà; e lo spirito pratico? lo spirito, cui spetta quell'educazione morale, di cui oggi si sente e si afferma tanto il bisogno? — In questa materia ci sono, secondo me, alcuni equivoci, da cui la filosofia deve liberarsi.

Il pratico non esiste nello spirito se non come una faccia del teoretico. Il volere puro, l'oscura tendenza al bene (ossia a ciò che lo spirito valuterà come tale in quanto vi scorgerà infatti il fine del volere) è un momento logicamente anteriore allo spirito; è ancora anima naturale. Lo spirito imprime nel volere un carattere universale, e fa il volere universale, o volere umano, il νοῦς πρακτικός di Aristotele, la ragione pratica di Kant; ma la universalità è sempre carattere dello spirito (attività teoretica, che è radicalmente *senso di sè*), non della volontà. Sicchè il valore di questa dipende dallo spirito (spirito teoretico) e l'educazione morale è per l'appunto, come vide Socrate, educazione intellettuale. Accrescete il valore dello spirito, e avrete accresciuto il valore della volontà. L'universalità necessaria al volere morale è universalità teoretica. Universalità pratica non ha senso, se non s'intende come universalità delle determinazioni razionali (o intellettuali, che si voglian dire) onde è investita e trasformata la pura tendenza. Giustamente mi pare scrivesse il Girard (1765-1850), inspirandosi probabilmente all'intellettualismo herbartiano: « La via diretta verso la volontà non è aperta all'educazione; bisogna perciò prendere un'altra strada per arrivarvi. La psicologia ci propone, per questo riguardo, una gran massima da seguire, cioè: l'uomo opera come

[1] Non ho bisogno di avvertire che in questo schema non si ha la pretesa di dare una rappresentazione spaziale e una partizione reale dello spirito: ma solo di indicare in modo afferrabile a colpo d'occhio gli aspetti principali, che si possono distinguere nell'attività spirituale.

ama e ama come pensa. Queste tre parole insegnano il segreto di cui abbiamo bisogno per regolare il lavoro a cui ci accingiamo. Volete sapere come potete rendere la condotta dei fanciulli regolare, buona e gentile? Ispirate loro inclinazioni pure, benevole e nobili, poichè noi operiamo come amiamo. E queste inclinazioni come ispirarle? Rendete familiari ai vostri alunni i pensieri che corrispondono ad esse nello spirito, perchè noi amiamo come pensiamo. I pensieri formano il cuore, e il cuore forma la condotta [1] ».

In verità, a che si riduce l'educazione morale? Da una parte a una precettistica, dall'altra a una dimostrazione *reale* o *immaginaria* (che si riferisca a fatti accaduti, inventati) di buoni esempi. Ora, la precettistica è un insegnamento rivolto al volere o all'intelletto? Il volere come tale non intende; e i precetti bisogna intenderli. Chi intende è l'intelletto; e a questo perciò s'indirizza la precettistica. L'esempio parla forse al volere? Quando si dice che parla *al cuore*, non si bada che il *cuore* è una metafora, o residuo d'una falsa dottrina psicologica degli antichi. Anche l'esempio dev'essere *pensato*. Oggetto del volere non può essere, perchè oggetto del volere è il *bene;* il quale a sua volta, importa la *conoscenza* di se medesimo come tale. *Nulla ignoti cupido*. Il pensiero pertanto non può dirsi neanche il mezzo attraverso il quale la moralità pervenga al volere, ma la stessa sede propria della moralità.

In quanto poi all'energia del volere, che l'educazione morale deve creare, essa in parte dipende da un fatto organico, e consiste in una mera qualità psicofisica: entra fra i *presupposti*, non fra i *fini* dell'educazione; e appartiene alla cosiddetta educazione fisica. In parte, come fermezza di ca-

---

[1] Vedi JULES PAROZ, *Hist. univ. de la pédagogie*, Paris, Delagrave. s. a. pp. 453-4.

rattere, coerenza di condotta, dipende dalla chiarezza delle idee, ed è dote che si acquista con la disciplina dell'intelletto.

La moralità del carattere s'attiene unicamente alla massima cui si conforma il carattere. E la massima è una formazione dello spirito di carattere intellettuale.

Infine, lo spirito è attività, e lo spirito pratico si manifesta e si esaurisce nei giudizi pratici. Ora i giudizi pratici sono giudizi come i teoretici, e solo, a differenza di quest'ultimi, presuppongono certi valori dello spirito, certe particolari categorie che per il loro sviluppo sono anch'esse di carattere meramente teoretico. Il giudizio morale s'affina e si perfeziona mercè la dottrina, che è sviluppo teoretico dello spirito in ordine alla coscienza morale. Come, in un senso, può dirsi che l'istruzione è una parte dell'educazione, così può dirsi, in un altro, che l'educazione è una parte dell'istruzione [1].

Nello schema, adunque, sopra descritto è rappresentata tutta la natura dello spirito, che è il soggetto dell'educazione. Onde avremmo: 1° lingua; 2° storia; 3° sintesi; 4° analisi; 5° riflessione.

Resterebbe ora a vedere se alcuno di questi cinque lati dello spirito non sia per avventura essenziale alla sua costituzione. Ma nessuno, credo, tro-

---

[1] Questo intellettualismo non è certo una novità; perchè da Socrate a Hegel tutti i razionalisti hanno inteso la volontà spirituale come intelletto. È noto che il razionalismo cartesiano definiva lo spirito come semplice *cogitatio*. *Voluntas*, dice Spinoza, *et intellectus unum et idem sunt* (*Eth.*, II, prop. XLIX, cor.); poichè per lui la volontà riducesi a una *affirmandi et negandi facultas* (*Eth.* II; prop. XLVIII, schol.). Le osservazioni che sono state mosse contro questo indirizzo derivano da inesatta interpretazione. Così il prof. P. R. Trojano (*Ricerche sistematiche per una filosofia del costume*, Napoli, Pierro, 1900, vol. I, § 85), quando accusa Spinoza di « prendere per la volontà intera ciò che è il processo conoscitivo della volontà e trascurare ciò che propriamente è il volizionale del volere » non avverte che lo Spinoza distingue nettamente la *cupiditas, qua mens res appetit vel adversatur*, dalla *facultas, qua mens, quid verum quidve falsum sit, affirmat*

verà niente a ridire rispetto ai primi quattro. Potrà esservi invece chi s'adombri innanzi alla riflessione, o attività filosofica, pensando alla maggioranza del genere umano, che, non che studiare, odia o spregia le speculazioni filosofiche. Ma se è vero che la filosofia è un *redire in se ipsum*, secondo la frase di Agostino, e riflettersi dello spirito su se medesimo, potrà fors'anche ammettersi che la prima radice di tale riflessione sia nei primi albori stessi dell'anima che raccolga nella coscienza di sè l'impressione del primo raggio di luce passato attraverso alle socchiuse palpebre infantili; e che da quella prima radice quella perfetta coscienza di sè, che dicesi filosofia, si venga a grado a grado insensibilmente formando e arricchendo fino a vigoreggiare ampiamente, col trascorrere della vita dell'uomo, che è un continuo e progressivo formarsi dello spirito. Chi può con un taglio netto separare

---

vel negat (*Eth.*, II, prop. XLIX e cor.), e nella prima ripone quel che il Trojano dice *il volizionale del volere*, e che non è se non la sola parte appetitiva (*cupiditas est appetitus cum eiusdem conscientia*, (*Eth.*, III, IX schol.); e che solo *appetitus* o *cupiditas* è quel *conatus*, per cui, secondo il Trojano, Spinoza lascerebbe insinuare nel proprio intellettualismo *ciò che è propriamente volere*. Tutta la determinazione volitiva, secondo lo Spinoza, consiste nel giudizio teoretico; avvenuto il quale, il conato mentale riducesi alla semplice tendenza a *in suo esse perseverare*. La *voluntas* quindi precede il *conatus;* laddove dovrebbe seguirlo, se la volontà venisse veramente scambiata col processo conoscitivo del volere. — Nè mi pare che il prof. Trojano colga il vero concetto di Hegel, ascrivendogli un errore simile a quello che attribuisce allo Spinoza. Fermandosi a talune espressioni, desunte, se non erro, dalla *Filosofia dello spirito* (§ 470), egli pone tra lo spirito teoretico e lo spirito pratico di Hegel una dualità che è agli antipodi del vero pensiero hegeliano. Il quale — sia detto tra parentesi — non mi pare esattamente reso traducendo la definizione del volere — come spirito che si sa *sich in beschliessend und sich aus sich erfüllend* —: *come in sè terminantesi e da sè compientesi;* potendosi tradurre più intelligibilmente: *in quanto si determina da sè e da sè crea il proprio contenuto* (che sarebbero, in fondo, due frasi sinonime). Hegel fa del volere una determinazione pratica dello spirito teorico, senz'essere perciò costretto a negare le tendenze e gl'istinti, che non costituiscono mai l'essenza del volere.

in codesto sviluppo la riflessione volgare dalla filosofica? [1].

Dire spirito, adunque, è dire lingua, storia, sintesi, analisi e riflessione. *Lingua*, la lingua nazionale. *Storia*, la conoscenza dei particolari, presenti e passati, naturali e umani; di tutti insomma i particolari che si offrono alla conoscenza dello spirito umano, e della cui conoscenza non v'ha spirito umano che faccia a meno. *Sintesi*, ossia astrazione, generalizzazione, formazione dei concetti, delle leggi, delle massime, dei proverbi, delle sentenze, e in generale, induzione. *Analisi*, divisione dei concetti, giudizi d'identità, raziocinii, e, in generale, deduzione. *Riflessione*, ossia critica, esame ed elaborazione dei proprii concetti, per rendersene conto, e accordarli in un sistema; in generale, filosofia. Questo si può dire che sia lo spirito.

VI.

Fine della scuola secondaria è la compiuta formazione dello spirito [2]. Questo il secondo principio pedagogico, che deve reggere ogni discussione sull'ordinamento della scuola media. E si dice *spirito* nell'accezione più rigorosa del termine: tutto lo spirito, nell'insieme, nell'organismo delle

---

[1] Vedi la mia *Difesa della filosofia*, cap. VI.

[2] Formazione dello spirito, in generale, sono tutte le scuole; ma solo la *primaria* e la *secondaria* sono per la loro natura chiamate a formare lo spirito preso nella sua integrità; la prima per una formazione *iniziale*, la seconda per una *formazione compiuta* (relativamente, s'intende). Esse soltanto sono scuole generali. Le altre, tecniche, professionali o scientifiche, son tutte speciali, e indirizzate ciascuna a svolgere una parte, un momento singolo dello spirito. Di qui si vede la profonda differenza, a cui tengo, tra scuola classica e scuola tecnica, per cui solo la prima è, a mio avviso, vera scuola media o scuola di cultura generale; laddove la seconda inizia ed avvia quella specializzazione, che presuppone la formazione generale dello spirito (arrestatasi, nel caso della scuola tecnica, alla semplice istruzione elementare).

parti che abbiamo esaminate; quello spirito, che forma, per dir così, la vera *humanitas* dell'uomo.

Questo principio è accettato, si può dire, da tutti; e risulta, del resto, dallo svolgimento storico della scuola secondaria, dal Rinascimento in qua. Oggi fa il giro delle anemiche discussioni intorno alla scuola media la frase dei *fini sociali* di essa, quasi questa scuola dovesse preparare direttamente alla vita sociale, anzi che all'università. La scuola secondaria si scambia con una specie di scuola complementare, e si concepisce come un'officina in cui si dovrebbe dare l'ultima mano a questi strumenti sociali, che sono i novissimi individui. *Non scholae, sed vitae discimus.* Va benissimo, in generale; perchè tutta la scuola, e non propriamente o specialmente la secondaria, deve rendere l'uomo adatto a soddisfare i bisogni e adempiere gli uffici tutti della vita. Ma appunto perchè questo è il fine generico di ogni scuola, non basta a denotare gl'insegnamenti e i metodi opportuni alla secondaria. La quale dicesi anche, e dovrebbe dirsi soltanto *media*, per significare che essa non licenzia al viver sociale, ma prepara a studi superiori. Certo, per fare il ciabattino non occorre studiare filosofia, nè storia, nè scienze, nè lingua; ma il ciabattino non ha bisogno di licenza liceale.

Gli studi, dicono altri, oggi devono essere democratici! Come dire: *mittite margaritas....* Gli studi secondari sono di lor natura aristocratici, nell'ottimo senso della parola; studi di pochi, dei migliori, τῶν ἀρίστων ; perchè preparano agli studi disinteressati, scientifici; i quali non possono spettare se non a quei pochi, cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare, al culto de' più alti ideali umani. Non gli studi, in verità, possono abbassarsi; ma il popolo, se mai, deve elevarsi. Lo spirito è assoluta necessità; e non soggiace ai bisogni o alle contingenze particolari degl'individui. Ora gli studi secondari per la scienza sono quelli che lo spirito ri-

chiede che siano; e se così come devono essere, non possono passare per democratici, peggio per la democrazia.

Ma la vera democrazia consiste nell'autonomia, nel trionfo dello spirito, in ogni ordine di attività umana; e coincide quindi con la vera e buona aristocrazia. E però gli schietti democratici debbono volere che gli studi secondari sieno accessibili a tutti, che abbiano da natura attitudini e ingegno adeguati; non si propongano finalità derivate da bisogni o da aspirazioni di una od alcune classi sociali privilegiate; siano istituiti, per quanto sia necessario, a spese dello Stato; non vengano ordinati da alcun arbitrio di partiti o di scuole, ma derivati a norma scientifica dallo studio genuino della costituzione intima dello spirito umano. Così, devono essere democratici oggi gli studi senza volgari preoccupazioni della facilità e brevità necessarie a studi proprii del popolo. Chi ha gambe da salire, salga; che si guadagna a distruggere le scale? E pure, certi democratici vorrebbero dar la scalata, facendo a meno di ogni sorta di scala!

La scuola secondaria ha una sua propria natura, chiaramente e nettamente derivante dalla sua finalità, che non è tanto astratta e teorica o accademica, quanto potrebbe parere a chi rifugge per pigrizia mentale da certe discussioni. — Formare l'uomo! Una cosa da nulla, di cui la democrazia borghese e la proletaria, questa società tutta ferro e macchine, capitale e proletari, e lotta di classi, e scienze sperimentali e positive, non sa davvero che farsi. L'uomo! Rettorica, poesia, metafisica, utopia, di chi non vive fra i suoi contemporanei, e non sente per tutto attorno a sè il soffio della vita nuova; e immagina e sogna ideali atti solo a creare spostati e nevrastenici, in mezzo alla folla che s'affatica con l'ingegno e la destrezza per le occorrenze economiche sempre più incalzanti. L'uomo! A che farne? Oggi bisognano gli automi dell'industria e le volpi del commercio; le pecorelle dei partiti politici e della

chiesa e i famelici lupi delle amministrazioni e delle sacre gerarchie; tutt'al più qualche topo erudito da biblioteca e qualche ragno faticone intento a tessere e ritessere le penelopee tele sociologiche. L'*homo oeconomicus* e l'*homo mathematicus*, e simili, oh questi non sono uomini tutti di un pezzo, interi, che non ci manchi nulla, con tutti i bernoccoli del trivio e del quadrivio; e si possono tollerare e riverire. I formiconi, che con la vista corta d'una spanna passano tutta la vita a raccogliere e catalogare i minuti e i minutissimi particolari, offerti loro dalla natura o dalla storia, meritano anch'essi la comune stima, ma a un patto: che mostrino qualche frutto di pratica utilità potersi pur ricavare dal loro lavorio lunghissimo. L'uomo orgoglioso del suo spirito, della sua ragione spiegata per ogni verso nel lusso delle sue native funzioni; l'uomo forte della sua lingua conosciuta intimamente nella sua storia e nel suo uso presente, in tutte le sue energie, in tutta la sua proprietà, in tutta la sua efficacia; forte della osservazione e del ricordo di tutto ciò che s'è rappresentato nel suo spirito, come dato e come fatto, e di tutto ciò che s'è, a quanto si sappia, parimenti rappresentato in generale, allo spirito umano (che è lo stesso spirito suo); forte quindi della piena coscienza dell'esser suo, quale s'è venuto formando nel tempo e nello spazio; della più robusta facoltà di sintesi e della più acuta e solida potenza di analisi; forte del più tenace abito di riflessione sopra lo spirito, che è la sua propria natura, e come dire sui principii stessi dell'essere suo e del suo conseguente operare; oh quest'uomo sarebbe inutile, e un vero oggetto di lusso alla società nostra, premuta da ben più urgenti esigenze!

È ovvia tuttavia una piccola osservazione, che non par senza peso in questa faccenda: questa società, che conoscete così bene e di cui predicate i più gravi bisogni, non dovrebbe esser composta di uomini? Vi concedo che ad essa occorra tutto quello che vi preoccupa, ed altro ancora; ma volerle sacri-

ficare gli uomini, che sono poi essa medesima, mi sembra in verità una strana pretesa. O gli uomini sono una cosa, e la società un'altra? Per verità, ce ne sono parecchi di sociologi mirabolanti; ma nessuno, ch'io sappia, s'è proposta mai questa tesi originalissima, che la società non presupponga uomini che la compongano!

Appunto perchè la scuola deve preparare alla vita, e una delle funzioni più alte e più importanti della vita o della società, che vogliasi dire, è la scienza, alla cui adeguata trattazione addimandasi lo spirito raffinato nell'esercizio di tutte le sue attività; e tutte, del resto, le più gravi funzioni della vita che vanno affidate a chi è capace di dirigere la convivenza sociale, han bisogno di uomini spiritualmente maturi, proporre alla scuola secondaria il fine della formazione completa dello spirito, è proporle il più utile, il più pratico, il più concreto dei fini possibili: il fine che in sè comprende i più utili, i più pratici, i più concreti fini, che altri possa proporre all'insegnamento medio.

VII.

Dai due principii innanzi discussi discende, a mio modo di vedere, il disegno della scuola secondaria. Essa deve mirare a formare nello spirito la lingua, la storia, la sintesi, l'analisi e la riflessione; e per la lingua insegnare, in Italia: l'*italiano*, il *latino* e il *greco;* per la storia: la *storia civile*, *letteraria*, *artistica*, *morale* e *religiosa*, classica e cristiana, e la *geografia;* per la sintesi: la *fisica*, la *chimica*, l'*anatomia*, la *botanica*, e la *zoologia;* per l'analisi: la *matematica*, e per la riflessione: la *filosofia*.

La lingua richiesta dalla natura dello spirito è la nazionale; ma perchè la nostra lingua nazionale richieda anche la conoscenza della latina e della greca fu da noi già chiarito in altra occasione; e

può bastare ciò che allora scrivemmo [1]. Per le ragioni allora accennate, e che ci sembrano inoppugnabili, noi siamo e saremo partigiani tenaci del latino e del greco, e terremo sempre al tipo della scuola classica; quantunque non ci paiano troppo convincenti le solite ragioni che in favore delle due lingue, che dicono morte (come se una produzione dello spirito potesse morire), si adducono dai filologi contro gl' implacabili avversari dell'antico.

Noteremo solo che, se le lingue classiche fossero morte davvero, come le dicono, esse dovrebbero senza dubbio venir sequestrate dai viventi e però dalle scuole, poichè una disciplina in tanto ha ragione di esser appresa in quanto è viva nella stessa costituzione dello spirito. Educare, infatti, è formare lo spirito, mettere in essere ciò che lo spirito è secondo il suo concetto. S'insegna la grammatica, perchè la lingua non è nello spirito senza grammatica; e s' insegna la filosofia, come abbiamo altrove dimostrato, perchè lo spirito è essenzialmente riflessivo e filosofico. Il latino è morto o vivo? Se l'italiano è una trasformazione del latino, questo è tanto vivo quanto l'italiano; giacchè, morto il latino, mancherebbe all'italiano tutta la sostanza dell'esser suo, ed esso quindi sarebbe una morta astrazione: una trasformazione non inerente in alcun soggetto! E chi ricordi i contatti del latino

---

1 Parlando di linguaggio, io non intendo parlare di una forma avventizia e separabile del pensiero. La lingua, come credo di avere scritto, è per me forma intrinseca del pensiero (e dico forma nel senso aristotelico); onde anch'io direi col Vico: «le lingue sono, per dir così il veicolo onde si trasfonde, in chi le appara, lo spirito delle nazioni». (Lett. a don Franc. Solla del 12 gennaio 1729); e ripeterei col Rousseau: «Les têtes se forment sur les languages, les pensées prennent la teinte des idiomes. La raison seule est commune, l'esprit en chaque langue a sa forme particulière»: *Émile*, liv. II, Paris, Didot; 1808, p. 159. Cfr. la mia *Dif. d. filos.*, pp. 101-3, e le acute osservazioni del BRUNETIÈRE (a proposito del francese) in *Enquête* cit., I, 182.

classico col greco, e la grandissima influenza della sintassi (per non dire del lessico e della morfologia) di questo sulla sintassi di quello, e le originarie attinenze delle due lingue, e la grandissima influenza della letteratura greca sulla latina, può disgiungere il latino dal greco? Le due lingue venerande, lungi dall'esser morte, vivono e vivranno perenni nell'immortale spirito greco-italico con la lingua nazionale, e per la lingua nazionale; poichè l'essere che diviene non s'annulla nell'essere divenuto [1].

Per la storia intendo la conoscenza dei singoli e dei particolari, naturali od umani; e quindi, con la storia, come comunemente s'intende, politica, letteraria, artistica, vi comprendo lo studio delle idee morali, la religione e la geografia, in quanto tutte e tre si occupano di fatti, e non di concetti. — Non è mestieri avvertire che, indicando le materie di studio, qui non si discorre di metodi necessari allo studio di ciascuna di esse. E però, come non si dice della grammatica, onde si agevola l'apprendimento delle lingue [2], non si accenna neanche agli elementi del disegno, che farebbe uopo mandare innanzi allo studio della storia dell'arte. Ogni disciplina suppone mezzi appropriati al suo rispettivo insegnamento.

La geografia va separata dalle scienze e annessa alla storia (come avviene in fatti nel nostro presente ordinamento scolastico), perchè, ripeto, essa non si occupa di universali, di concetti, od astrazioni, ma di singoli, di rappresentazioni: studia, a differenza delle scienze, la realtà individua e contin-

---

[1] *Difesa della filosofia*, cap. VI.

[2] Per l'insegnamento della grammatica vedi *Educazione e scuola laica*, p. 18 n. Dell'identico avviso e per le stesse ragioni fu GINO CAPPONI: il quale pensava che la grammatica dovesse insegnarsi, ma come ultimo degli insegnamenti « nei ginnasi e nei licei, e come preparazione agli alti studi delle Università » e così le altre scienze consimili; perchè lo spirito del fanciullo è di natura sua sintetico, non analitico. L'analisi (noi diremmo: la riflessione) vien dopo. Vedi i suoi *Pensieri sull'educazione* (1845), § 5.

gente, non la universale e necessaria, o che si dà come tale.

La fisica, la chimica, l'anatomia, la fisiologia, la botanica e la zoologia hanno in comune questo carattere: osservare i particolari della natura non per se stessi, come tali, ma per scorgervi entro quelle note generali e costanti, che si possono raccogliere nella sintesi del concetto e della legge scientifica. E nello studio di queste scienze procede e sviluppasi l'attività sintetica o generalizzatrice dello spirito: processo e sviluppo, in cui consiste la finalità di siffatte scienze nell' insegnamento medio.

Parimenti il processo e lo sviluppo dell'attività analitica e sistematica dello spirito è la finalità unica delle matematiche nella scuola secondaria. Sicchè parrebbero opportune, anzi richieste dall' economia del disegno generale delle scuole medie, alcune notevoli riduzioni nei programmi di matematica e conseguentemente in quelli di fisica; riduzioni desiderate oggi anche da valorosi matematici [1].

Quanto alla filosofia, essa è richiesta, quasi compimento degli studi secondari, da quell'attività, onde lo spirito si eleva e sovraneggia sulla universa natura, che è la coscienza di sè o riflessione. Sviluppate quest'attività, e avrete la filosofia; insegnate la filosofia, e avrete sviluppato e compiuto quell'attività.

Il nostro programma, desunto dall'analisi stessa

---

[1] Tali riduzioni basterebbero a porre un sufficiente rimedio a quel *surménage* intellettuale, per cui tanto si protesta fra noi come in Francia. Il concetto della scuola secondaria permette qualche diminuzione nei programmi delle singole discipline, non già nel novero di queste; il quale non può sovraccaricare la mente dei discenti per la semplice ragione che corrisponde all'esercizio di tutte le attività, che in quella non possono mancare. Non bisogna del resto, disconoscere il peso dell'osservazione più volte fatta dal prof. F. D'Ovidio, (*Ancora dell'istruzione classica*, Napoli, 1891: nota letta all'Acc. di sc. mor. e pol. di Napoli), a proposito di questo esagerato *surménage*, affermato spesso sulla fede degli scolari più pigri e mediocri.

dello spirito, corrisponde, come ognun può vedere da sè, su per giù al programma ora vigente nella nostra scuola secondaria. Dal quale qualche parte nelle singole materie andrebbe risecata, come notammo per la matematica; ma qualche cosa pur vi si dovrebbe aggiungere, come l'insegnamento della morale e della religione, avanti e indipendentemente dalla filosofia, come puro insegnamento storico. Oggi s'insegna nelle nostre scuole la religione dei greci e dei romani, e non s'insegna la cristiana; per qual motivo, non s'intende, o s'intende troppo. Si dice comunemente: è la Chiesa che insegna la religione, e lo Stato non può usurpare una prerogativa non sua. Come se lo Stato avesse fuori di sè la Chiesa! Come, se, d'altronde, lo Stato per ammettere la religione fra le materie da studiarsi, dovesse farsi l'apostolo della religione! Come se l'insegnamento religioso, oltre uno scopo dommatico, non potesse prefiggersi uno scopo storico! Peggio, quando si combatte questo insegnamento per quel pregiudizio del libero pensiero, che s'adombra della religione, come principio di superstizione ed avversione alla franca ricerca della scienza. Quando pur fosse da combattere, la religione prima dovrebbe conoscersi; e in Italia, dove lo Stato, per sua buona o cattiva sorte, trovasi a dover di continuo fronteggiare la potenza mondana della religione, legislatori e governanti e direttori della pubblica opinione si dimostrano generalmente nella curiosa quanto imbarazzante e pericolosissima situazione d'ignorare la stessa essenza della religione, che vien loro opposta, e quindi le vere relazioni della Chiesa con lo Stato. E poichè nelle scuole non si legge mai un solo versetto degli Evangeli o delle Lettere di Paolo o di Giovanni, difficilmente accade d'incontrare persona colta, già innanzi negli anni, che si sia curata di fare una lettura di quegli scritti, e sappia della vita e della dottrina del Cristo qualche cosa più degli oscuri e vaghi ricordi infantili.

C'è nella storia dello spirito umano, cioè nella sua formazione nel tempo e nello spazio, questo fatto, questo gran fatto, che è il Cristianesimo? Ebbene, bisogna averne notizia; perchè attraverso cotesto fatto il nostro spirito è vissuto e s'è elevato all'altezza, dalla quale domina oggi sulle civiltà antiche, e in mezzo ad esso, delle idee in esso maturate vive ancora, nè potrebbe rinunziarvi senza cessar di essere quello che è.

Queste semplici riflessioni fanno desiderare la restituzione degli studi religiosi nelle nostre scuole. Meno storia di guerre, rimaste talora senza effetto considerevole nel processo degli avvenimenti umani, e più storia dell'intimità sostanziale della coscienza. — Ma questo argomento merita forse speciale trattazione. Soggiungo solo che, come in Germania, l'insegnamento religioso potrebbe impartirsi con la lettura e l'esegesi critica di alcune parti più cospicue del Nuovo Testamento.

Della morale altresì non vorrei un insegnamento dommatico e precettistico, ma puramente storico; il quale mostrasse, attraverso la storia, l'origine e lo svolgimento delle idee etiche, che sono l'odierno fondamento del viver sociale. Insegnamento, che, accompagnandosi con quello della storia politica, dalla età degli antichi imperi orientali ai tempi moderni, fornirebbe l'opportuna propedeutica (che ora manca affatto) alla filosofia etica, che si studia nell'ultimo anno del liceo. E questa è poi la vera, la sola possibile educazione morale. Chè l'efficacia dell'insegnamento non deriva già dal dire: *fa questo;* ma dal mostrare come appunto questo si faccia dagli uomini, e in questo consista il valore della vita e degli individui, e in questo mirabilmente si rispecchi il progresso incessante dell'umanità. Il precetto, per sè solo, è un'ingenuità bella e buona.

VIII.

Descritto così, con ragioni desunte dall'analisi dello spirito, il disegno proprio della scuola media, è il caso di domandarsi: si può o si deve concedere agli alunni una qualsiasi libertà (relativa o assoluta) di scegliere tra le materie comprese in tale disegno? Dall'andamento stesso della ricerca che s'è fatta deriva necessariamente la risposta. Concedere una siffatta libertà sarebbe confessare che non ci sono ragioni per volere una scuola con quelle determinate discipline, e ammettere pertanto che s'è discusso per discutere e detto per dire, e che la filosofia non sa che cosa sia lo spirito, o non sa propriamente quali siano le attinenze dell'educazione con l'essenza dello spirito. — Ma questo sarebbe, in una parola, il fallimento della pedagogia! E, schiettamente, fare il pedagogista per venire a questa conclusione, non credo che sia impiegare utilmente il proprio tempo.

Ora mi par chiaro questo: che, se lo Stato insegna, deve sapere quel che ha da insegnare [1]. E se lo sa, non deve ammettere che un ragazzo o un padre di famiglia, opponendo al suo sapere, che, storicamente parlando è la scienza stessa, rompa *ad libitum* l'organismo della sua scuola, e trascelga tra le morte membra quelle che più gli aggradano a comporre un corpo mostruoso ed esanime. Ovvero lo Stato non crede di sapere quel che ha da insegnare; e cessa allora il suo diritto di tenere e governare la scuola.

---

[1] Va da sè, che qui si parla dello Stato in astratto e teoricamente, come soltanto, del resto, è possibile parlarne in sede scientifica. Chè, in pratica, non mi sentirei di giurare sull'infallibilità scientifica dello Stato, nè in Italia nè altrove; ma tanto meno in Italia, le cui discussioni parlamentari sono in verità quanto di più eteroclito e ameno si può immaginare in fatto di pedagogia. Ma appunto perciò il Kant nell'articolo segreto del *Zu ewigen Frieden* proponeva che gli Stati prendessero consiglio dai filosofi! (E in fatto ne prendono consiglio sempre; ma egli è che di filosofi ce n'è d'ogni sorta; e così di Stati).

Ma, poichè una scuola è istituita, che, indirizzata al suo proprio fine, sia disposta anche a raggiungerlo, non è possibile riconoscere nei singoli individui la facoltà di accettarla solo in parte e ad arbitrio.

Nè ciò è contro quel principio dell'autonomia dello spirito, che bisogna rispettare in ogni discente [1]. Soltanto, questo principio va inteso a dovere; perchè l'autonomia dello spirito non consiste nella facoltà astratta di tutte le determinazioni contrarie, ma nella determinazione concreta di sè secondo la propria natura, quale via via si vien attuando. Un individuo è autonomo non in quanto si determina in un qualunque modo particolare, poichè una tale determinazione non è libera, ma conseguenza ed effetto di certe cause. L'individuo come tale è ancora natura; e la natura è retta dal determinismo. È libero lo spirito, che è universale; e l'individuo in quanto spirito è libero. Così la libertà politica non consiste nell'opposizione dell'individuo alla legge, anzi nel conformarsi di esso alla legge medesima (produzione, a sua volta, non di un individuo, ma dello spirito di una nazione); e la libertà della scienza s'intende non estesa all'errore, ma limitata alla verità nel suo svolgimento. Data una determinazione necessaria ed universale, ossia

[1] Mi piace qui ricordare che molto favorevole all'autonomia educativa dello spirito fu anche GINO CAPPONI, il quale, guidato dalla perspicacia del buon senso, protestò nei citati *Pensieri sull'educazione* (§ 51) contro la « vanagloria dell'arte che vuole in tutto sostituirsi alla efficacia della natura », e che riduce l'educazione a « una meccanica applicata all'opificio dell'intelletto, che vuol dirigere co' suoi ordigni le vive forze dell'anima, al modo stesso che i movimenti dell'inerte materia ». Memoranda è pur la sentenza del TOMMASEO, *Sull'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1851, pp. 16-17: « Il più difficile e insieme il più facile ministero dell'educatore si è sgombrare gli ostacoli, emancipare la natura, lasciarla un po' fare e stare un poco a vedere. Non si tratta di creare il germe (cosa impossibile); ma di diffonderlo, nutrirlo e lasciare ch'e' si svolga da sè. Nella mente nostra è una provvida forza creatrice ». Non sono concetti scientifici rigorosi, ma felici intuizioni del vero.

scientifica, dello spirito, la libertà dell'individuo consiste nell'appropriarsi da sè quella determinazione. Opporvisi è opporsi a quello spirito, a cui appartiene, come proprio attributo, la libertà, e nell'attuare il quale l'individuo può esser libero. È opporsi e rinunziare alla libertà stessa. Impuntarsi ad affermare che 2+2=5 può essere mirabile segno di ostinatezza e cocciutaggine di cervello; e ognuno è padrone d'impuntarvisi; ma la gente finisce col credere di aver tanto poco a fare con un liber uomo, che gli apre le porte del manicomio.

Ho descritto altrove come il discente s'avvii all'esercizio della sua autonomia, e si risolva pertanto il grave problema che s'affacciò alla mente acuta del Kant: conciliare l'autorità del maestro con la libertà dell'alunno [1]. Il quale non è libero e non può essere libero prima che si stabilisca tra lui e il maestro (che sia tale per davvero!) quella perfetta unità di spirito, che è la condizione necessaria del fatto educativo. Allorchè questa unità s'è fatta, l'alunno, seguendo lo spirito del maestro, non fa che seguire spontaneamente il proprio. Comincia a esser libero, mentre si lascia guidare. Questa unità, d'altronde, suppone che maestro e scolaro neghino la propria naturalità e individualità per convenire nell'universalità dello spirito. Sicchè l'autorità di chi insegna si fonda sulla negazione dell'ar-

---

[1] Nello scritto sul *Concetto della pedagogia* (nel vol. *Educazione e scuola laica*), dove da cotesta unificazione spirituale del discente col docente necessaria al fatto educativo io ricavai l'esigenza logica della riduzione della pedagogia alla filosofia dello spirito. Ma la mia tesi non fu intesa pienamente, non so se perchè astrusa in se stessa, o perchè da me poco efficacemente e chiaramente dimostrata. Certo che il velo è tanto sottile, che il trapassar dentro è leggiero. Il prof. MARCHESINI (nella sua *Riv. di filos. e ped.*, aprile 1901, pag. 425) mi obbietta: 1° che la formazione dello spirito « come tutte le formazioni naturali, non è tanto autonomica che non si differenzii a seconda dei vari fattori anche esteriori e materiali che ad essa concorrono »; 2° che il mio concetto della pedagogia « mena diritto alla consenguenza che si debba lasciare che lo spirito si formi da sè; che, se è assolutamente autonomo, è vano insinuare negli

bitrio, come la libertà di chi impara sulla negazione del capriccio.

Prima, insomma, che l'anima individuale si elevi al grado dello spirito, in cui tutte le anime si unificano e alla concordia delle menti s'accompagna la simpatia dei cuori, non si può parlare di libertà di apprendere, perchè mancano fin le condizioni dell'apprendere, manca quindi l'apprendere stesso, e non nasce ancora il fatto educativo; ma quando questo è nato, non v'ha più luogo alla pretesa libertà delle individuali determinazioni.

Ora, quello che si dice del rapporto tra discente e docente, devesi pur dire del rapporto tra discente e programma scolastico (e, in linea teorica, altresì di quello tra programma e docente). Lo spirito del docente, infatti, non può differire dallo spirito che ha già creato il programma, — che dev'esser come creato dallo spirito suo. Che se il programma è affidato all'opera di più insegnanti, quell'accordo che si richiede comunemente fra questi vari cooperatori, è, a rigore, vera e propria unità di spirito; di guisa che tanto vale supporne uno, docente, quanto supporne più. Or, data l'unità di spirito fra docente e programma, allora incomincia la libertà del discente, quando ei comincia ad essere partecipe di cotesta unità. E allora non è più in grado di volere altro da ciò che vuole il programma; nè è più il caso di scegliere.

---

altri gli elementi dello spirito nostro, o predisporre le condizioni del suo sviluppo ideale ». Ora al 1° punto rispondo che dire spirito è dire già i fattori concorrenti alla sua formazione; perchè uno spirito assolutamente astratto e campato per aria non esiste; nè può esserci seria filosofia dello spirito che tale lo presupponga. Per autonomia dello spirito bisogna intendere l'autonomia dello spirito quale esiste in realtà. Quello che io sostengo, e che bisognerebbe dimostrarmi falso, è che codesti fattori, quanti ne occorrono alla formazione dello spirito, sono tutti spirito; non certo quel tale spirito individuale educando, ma spirito in generale, epperò anche ciò che spirito può dirsi in quel tale indirizzo. E detto questo, è troppo ovvia la risposta al 2° punto dell'obbiezione. Cfr. *Educ. e sc. laica*, pp. 55-59.

E se il discente ricalcitra e dimostrasi inetto ad alcuna disciplina? La conseguenza parrebbe molto ovvia; vuol dire, che egli non è nel numero degli eletti, cui è destinato il regno dei cieli, che è il regno dello spirito umano. — Eppure, si replica, sono molti i giovani che riescono bene negli studi speciali, cui si sono addetti, una volta usciti dal liceo, e facevano cattiva prova in talune materie liceali! — Ahi, benedetta esperienza tirata in ballo tante volte per imbrogliar le questioni più semplici e più chiare. Che ci dice essa in questo caso? Bisogna sapere, che non di rado accade di avere nel ginnasio un ottimo professore di lettere, a mo' d'esempio, e un mediocrissimo professore di matematica; e allora gli alunni valenti profittano naturalmente molto con l'uno, e molto poco con l'altro. Passano al liceo, e qui, se una volta potevano contentare l'insegnante mediocre, venendo innanzi a un valoroso, non riescono tanto facilmente ad appagarlo, si disanimano, si smarriscono, prendono a concepire una certa avversione per quella disciplina, a credere e a protestare di non esser nati per essa, e che non ne sapranno mai nulla. E i professori e la famiglia a confermarli in questa credenza, a dar loro ragione, e a confortarli così a non studiar la matematica; poichè, tanto, non occorrerà che si faccia di loro tanti matematici o ingegneri; e poi la matematica non è una delle materie principali! E così si va innanzi come si può, a furia di piccole e grosse violenze, onde alunni, famiglie e perfino il collegio dei professori forzeranno la mano a quello di matematica; finchè, infilata la porta della licenza, questi giovani corrano fra i compagni universitari a vantarsi di averla fatta a quel brav'uomo, che voleva seccarli con le sue equazioni e seni e coseni, mentre essi avevano tutt'altra vocazione. E potranno certo far bene negli studi speciali a cui allora s'indirizzano; ma non tanto bene, e con quella pienezza e libertà spirituale che vi avrebbero

portata, se a suo tempo avessero potuto non lasciare inoperosa nessuna delle loro forze spirituali.

Il pregiudizio delle vocazioni! Ma, oltre il mediocre professore ginnasiale (e perchè non anche il maestro elementare?), chi può dire quante e quante cause estrinseche allo spirito del discente possono produrre e producono siffatti squilibrii spirituali, queste dannose predilezioni, che si vorrebbe legittimare e favorire con l'ordinamento stesso scolastico? Chi può rintracciare nell'immenso nucleo delle rappresentazioni, che formano il contenuto concreto dello spirito individuale, quelle prime immagini dolorose che ritrassero e distolsero da un ordine di fenomeni o di studi l'attenzione e l'amore d'un giovane? E chi può affermare che tali ritrosie siano invincibili, e non si possano, nella meccanica della psiche, alle prime immagini, contrapporre ad arte immagini nuove e gradite, che distruggano l'effetto di quelle? In questi casi non si è di certo innanzi a disposizioni organiche difficilmente mutabili; ma a formazioni psicologiche mutabilissime.

Il pregiudizio delle innate vocazioni spirituali deriva da un materialismo metafisico fondato nell'ignoranza più ingenua ed empirica. Giacchè presuppone nella struttura stessa cerebrale, per cause individuali ereditarie, predisposizioni native, ribelli a ogni tentativo di educazione. Ma questa specie di dipendenza del fatto spirituale dalla struttura organica è a sua volta fondata su osservazioni sperimentali destituite di qualsiasi valore scientifico, perchè limitate alla pura superficie di fatti concomitanti. Il figlio, ad esempio, riproduce tendenze morali del padre; e, poichè la generazione trasmette le disposizioni organiche, se ne deduce che le tendenze morali si erano nel padre fissate in una modificazione organica, e mediante questa si riprodussero nel figlio. E non si tien conto della primissima educazione, che alla psiche ancora infantile del figliuolo somministra la convivenza col padre.

Bisognerebbe partire da

L'anima semplicetta, che sa nulla,
Salvo che, mossa da lieto Fattore,
Volentier torna a ciò che la trastulla;

ossia dall'attività originaria dell'anima, con i suoi caratteri e con le sue proprietà, e indi costruire il suo contenuto con la storia delle sue rappresentazioni. Intendere così le formazioni naturali dell'anima, è intendere anche com'esse non siano nulla di necessario ed immutabile, non essendovi nulla d'originario e fondamentale nella struttura empirica dell'anima.

E dire che sostenitori di queste predisposizioni dello spirito sono stati e sono specialmente gli empiristi, i nemici dell'aborrito apriori kantiano! Ma, già, la ragione di quella loro tesi e di questa loro avversione è la stessa: la inesattissima intelligenza del concetto kantiano dell'apriori. Essi l'hanno inteso come originario contenuto spirituale, determinazione concreta anticipata sull'esperienza; secondo la dottrina, insomma, che è merito del Kant aver combattuta e debellata.

Chè, quando s'intendesse l'immortale principio del Kant nel suo vero valore, che cioè di anteriore alla formazione empirica dello spirito non si deve ammettere se non la funzione propria, la specifica attività astratta dello spirito stesso, nè vi sarebbe luogo ad appelli all'esperienza contro il supposto di quell'apriori, nè s'incorrerebbe nel contrario errore di ammettere nell'anima un nucleo primitivo di rappresentazioni o di tendenze (che presuppongono sempre rappresentazioni), consapevole o inconscio, ereditario o no, ma precedente e refrattario ad ogni educazione.

Di originario nell'anima non c'è altro che l'anima, l'*anima semplicetta* di Dante; e se le prime impressioni possono creare in essa una disposizione, e quasi avviarla per una strada, può la posteriore

educazione, che discopra i motivi di quella disposizione e di quell'avviamento, opporvisi efficacemente indirizzando l'anima ad altro svolgimento.

Tuttavia, per ciò che riguarda la scuola secondaria, non mi pare la questione sia nemmeno da farsi. Perchè detta scuola non fa *tabula rasa* di quelle individuali differenze, che corrono realmente da un giovane all'altro. Parte non da un tipo astratto di spirito, nè da una media dello spirito comune, bensì dal concetto delle determinazioni essenziali, necessarie ed universali dello spirito; le quali, perchè tali, non potranno mancare mai in un individuo. Che se in alcuno ne mancasse qualcuna, ei non sarebbe più da mandarsi a un ginnasio, ma in un istituto pei deficienti.

Non c'è dunque ragione che giustifichi la libertà degli studi nella scuola media; che anzi la scienza, se non par troppa prosunzione parlare a nome di lei, richiede e sanziona l'assoluta uniformità derivata dall'unico concetto dello spirito, che è il fine proprio di cotesta scuola. Uno è lo spirito, e una dev'essere la scuola media.

1902

II.

LIBERTÀ ED ECLETTISMO NELLA SCUOLA MEDIA

Pubbl. la prima volta nella *Critica*, II (1904).

I.

Nel 1900 il R. Istituto Lombardo di scienze e lettere mise a concorso il tema « del migliore ordinamento degli studi secondari per la coltura generale dei giovani e per la loro preparazione agli studi superiori ». Ed ottenne meritamente il premio il prof. Alfredo Piazzi con un suo lavoro molto importante [1]. L'autore, versatissimo nella letteratura pedagogica sulla scuola media, ha meditato a lungo il problema che affatica in Italia questo istituto, l'ha studiato sotto tutti gli aspetti, con amore e con ingegno; e il suo libro è delle cose più pregevoli che si siano pubblicate fra noi sull' argomento. Scritto — ciò che accade così raramente nei nostri libri pedagogici e filosofici — con chiarezza e con brio, ha una dote preziosa: quella di farsi leggere. E il lettore s'accompagna molto volentieri col Piazzi attraverso la diligente disamina ch'egli fa, nella prima parte del libro, delle *correnti riformatrici* della scuola media in Italia, in Francia, in Germania e in Inghilterra: e poi, nella seconda parte, le discussioni intorno al concetto della cultura generale, al suo aspetto soggettivo-formale, a' suoi elementi nell' età moderna, al suo valore storico-sociale, alle sue attinenze con gli studi superiori, e quindi alla funzione spettante in questi

---

[1] Alfredo Piazzi, *La scuola media e le classi dirigenti*: Per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia, Milano, Hoepli 1903.

ordini di scuole alle lingue classiche, alle lingue moderne, alle scienze e infine alla filosofia. E volentieri da ultimo sente quali sarebbero, secondo il Piazzi, le linee generali di quel riordinamento dell'istruzione media, che egli propugna nella terza ed ultima parte del suo lavoro.

Questo libro ha dunque una parte storica, una teorica e una pratica. Molto interessante la prima, e quasi interamente nuova per l'Italia, per la copia dei particolari, per l'ordine e per l'esattezza delle informazioni; e potrà giovare ai molti dilettanti di cose scolastiche che discorrono di riforme, di programmi, di scuola unica e simili argomenti, che ormai rischiano di venire in uggia a tutti. Il Piazzi fornisce loro grande messe di notizie, di cui si potranno servire per l'una o l'altra tesi. Perchè, se una cosa s'impara veramente da questa parte del lavoro, essa è appunto che in Francia, in Germania e in Inghilterra si fanno, tali e quali, le discussioni che si fanno da noi, e vi sono rappresentate le medesime tendenze che da noi, e difese con le stesse ragioni, su per giù, e partendo dagli stessi principii, diversi e cozzanti tra loro, senza speranza d'una composizione e d'una soluzione razionale. Chi non sa ragionare senza dire ogni momento: guardate in Francia, guardate in Inghilterra, guardate in Germania! — può trovare in questi paesi le armi affilate per tutte le battaglie; perchè ora sono le istituzioni già esistenti che vengono in taglio a chi vuol sostenere un certo disegno di scuola media; ora sono le tendenze riformatrici, che già si manifestano nel seno stesso delle istituzioni; ora sono le critiche, le proteste che contro di esse muovono conferenze scolastiche e scrittori di pedagogia. E l'impressione che se ne riceve, è, secondo me, della più acuta e scettica diffidenza verso quest'insegnamenti esotici, e in generale rispetto al valore di tali discussioni, che si dibattono fuori del terreno scientifico, nel campo arbitrario dell'opinabile, dove ognuno può recare in mezzo le predilezioni proprie

e i proprii ideali soggettivi, e guardare le cose dal proprio punto di vista.

L'autore di questo libro non è di questo parere, persuaso che per una questione complessa come quella delle scuole giovi grandemente il vederla affrontata coi più disparati criteri, per poterne discernere sempre meglio i suoi aspetti diversi, e, crescendo il numero degli elementi necessari al nostro giudizio, poterne formulare uno più circospetto. Ma la sua stessa persuasione deriva da una non piccola dose di scetticismo, comune a molti scrittori di pedagogia; i quali credono che il problema pedagogico non sia suscettibile di una ricerca e di una soluzione razionale; e mentre non hanno veramente il coraggio di negare ogni carattere scientifico alla pedagogia, asseriscono tuttavia che essa non è filosofia (l'unica scienza che potrebbe essere), anzi una scienza indipendente così dalle assolutezze della filosofia come dalle sue disastrose vicende, — perchè, già si sa, il lavoro filosofico è una tela di Penelope; — una scienza insomma, che deve far tesoro delle esperienze fatte, del buon senso, del senso comune, del giudizio degli uomini d'ingegno, della storia, e magari d'un zinzino di psicologia, ma con discrezione e con prudenza. Meglio per alcuni, non pel Piazzi, se alla psicologia *psicologica* si preferisca quella fisiologica, — la non-psicologia! Ma, tutto ciò, se le cose si chiamassero coi loro nomi, è scetticismo bello e buono; che negando la scienza, s'appella alla vita, alla pratica, ai fatti; negando la luce, afferma la necessità di procedere a tentoni, contando i passi fatti e badando a tenerli bene a memoria.

Questo scetticismo, col molto garbo, s'affaccia qua e là in vari punti del libro del Piazzi, ma più di proposito è manifestato nella prefazione: « In mezzo a tante discussioni intorno all'istruzione secondaria mi rimordeva di non prendere un mio partito, o come oggi avvien d'esprimersi, la mia posizione. Però non ho avuto nè ho la pretesa di

additare la via giusta a nessuno, di affermare che la soluzione da me accolta sia la vera, o almeno la migliore. Prego, anzi, il lettore, se mai ne avrò uno, che anche là dove la forma, inavvertitamente, assume un tono reciso, vi scorga un pensiero modesto e riguardoso, e rifletta che avrei voluto dire: credo, stimo, son d'opinione. Rifletta che, se ho proposto una soluzione, assai semplice del resto, essa è quella in cui mi sono acquetato ». È modestia? Confesso che per mia parte son convinto d'una cosa: che, cioè, se la modestia è una bella virtù dell'animo, non è poi questa grande virtù dell'intelletto. Alcuni attardati criticisti oggi la predicano come l'antidoto del dommatismo. Ma io non so con qual coscienza si possa mettere innanzi un libro contenente una proposta pratica, e badare intanto ad avvertire che l'autore non crede davvero che quella sia la migliore soluzione. O allora? Perchè aggiungere alle tante proposte sulle quali oggi il legislatore ha il dovere di meditare, anche quest'altra, e accrescergli l'imbarazzo? Il Piazzi ricorda il caso del ministro prussiano dei culti von Gossler, che ebbe la curiosità di contare i progetti pel riordinamento dell'istruzione secondaria fin dal 1889; e ne noverò 344! Fra tanta abbondanza, è meglio starsene cheto, se veramente non si crede di risolvere la questione e additare la via giusta.

Del resto il potere della logica è superiore a quello dei propositi, anche virtuosissimi. Si può protestar modestia quanta se ne voglia; ma, come lo scettico finisce sempre affermando, e con più sicurezza del dommatico, così anche il Piazzi, nel fatto, difende una tesi sua, come preferibile a tutte le altre; e la difende con calore e senza tanti riguardi, convinto nell'intimo di combattere per la verità, ossia, in questo caso, pel meglio della scuola. E siamo sinceri: come fare a pensare, e credere intanto di non pensare il vero?

Se ora mi fosse possibile, vorrei seguire a passo a passo la parte teorica e pratica del libro, da

quando l'autore, tracciata la storia che ho detto, scrive: — « sentiamo che cosa ci dice la riflessione, quella, s'intende, di cui io mi posso modestamente valere ». Ma è necessario mi limiti ai punti principalissimi.

E prima di tutto: il principio a cui s'inspira il Piazzi, da degno discepolo del Cantoni [1] — a cui il libro è dedicato, — è quello della più illimitata libertà: nei discenti, nei docenti, nelle famiglie, negli istituti privati, nei pubblici, in tutto insomma il complicato congegno dell'istruzione secondaria. E il volume reca ad epigrafe il verso: *Libertà vo cercando ch'è sì cara.* Ora la libertà è certo una bella cosa, anzi la più bella e la più preziosa di tutte; perchè chi dice libertà, dice spirito, e lo spirito è a capo d'ogni cosa. Si potrebbe dire perciò che la libertà sia l'essenza di tutto. Ma, appunto per quest'alto pregio della libertà, bisogna cercarla sì, ma non fuori del luogo suo, fuori di là dove soltanto può nascere. La natura, in quanto tale, in quanto limite, in quanto spazio, non ha libertà; e fin dove c'è la natura, è vano pretendere libertà. L'individuo, in quanto particolare individuo, è limite, cioè, appunto, natura, e non può esser libero. Non io gliela nego; esso *non l'ha*, perchè non può averla logicamente, perchè il tutto non può esser minore delle parti, perchè due più due non possono far sette.

Io ho insistito altra volta su queste idee, e mi rincresce che il Piazzi non ne abbia fatto caso, proponendosi pure lo stesso problema; e si sia lasciato trascinare dal concetto corrente e antifilosofico della libertà, parlando sempre d'una libertà dello spirito nelle sue determinazioni particolari, e preoccupandosi quindi della libertà di Tizio e di Sempronio; i quali, invece, non possono diventar liberi se non a patto di cessar di essere Tizio e Sempronio *ut sic*, e diventare — lo spirito. — Bisogna

---

[1] Cfr. sopra, p. 18.

rispettare le disposizioni e attitudini dell'alunno! Ogni energia è sacra, dice Gian Paolo. — Ma è sacra anche se malvagia? È sacra la disposizione al furto? È sacra la violenta protervia di chi minaccia di diventare un delinquente? L'energia è sacra quando sia sana energia spirituale, e manifesti la vera natura dello spirito. L'attività dell'alunno deve esser libera, ma quando è la vera attività. Il che non vuol dire di certo, che per esser la vera, non debba esser la stessa attività dell'alunno: al contrario!

Eppure, anche qui la logica trionfa delle pretese arbitrarie. Ammesso il principio assoluto della libertà, sarebbe inutile discutere del migliore assetto della scuola media. Più logico sarebbe lasciare che si manifestassero liberamente tutte le tendenze, con parità di diritti. Ma se si scrive un libro di pedagogia, è inevitabile partire dal presupposto che ci ha da essere una via giusta, che è quella che bisogna battere, e che occorre perciò indicare; venendo, così, in fin de' conti a negare altrui la libertà di prendere una qualsiasi delle vie divergenti, e a pretendere implicitamente che son liberi di seguire la loro via quelli che sono sulla via buona, che sarà certo quella che ci par tale. Tanto è impossibile meditare senza costruire un concetto, che, come tale, è necessario, e perciò agli antipodi di quella tale libertà *ch'è sì cara*.

Il Piazzi, adunque, si rifà da un concetto fondamentale della pedagogia herbartiana, tanto per « rannodare le *sue* idee a una dottrina consistente e rispettata »; — « poichè, ad esser sincero, mi sarebbe doluto, in pedagogia almeno, di esser preso per un banditor d'eresie ». Il chiodo, adunque, al quale il prof. Piazzi lega la sua corda, è il concetto dell'*interesse multilatere*, ossia quell'amore o tendenza che si deve suscitare durevolmente nelle menti degli alunni, a studiare e svolgere gli studi e le attitudini che soddisfano tutte le esigenze dello spirito, dall'esperienza e dal commercio con gli uomini fatte già nascere prima che

incominci l'opera dell'istruzione: interesse *empirico, speculativo, estetico, simpatetico, etico-sociale* e *religioso*. In quanto a quest'ultimo, il Piazzi in teoria è d'accordo con l' Herbart; ma in pratica pensa non sempre convenga proporsene lo sviluppo, perchè dove il sentimento religioso non sia presente e vivo, per le condizioni generali della cultura e della vita del tempo, « l'insegnamento religioso nella scuola non può avere punto d'appicco che ne assecuri l'efficacia. Esso non può avere virtù animatrice, e si trasformerà in un che di freddo, di scolorito e di supremamente uggioso »[1]. Il maestro non può creare dal nulla. La cultura generale, adunque, deve promuovere l'interesse empirico, speculativo, estetico, etico-sociale (comprendendo in questo anche il simpatetico); e promuovere questi vari interessi in modo che fra essi, come voleva lo stesso Herbart, ci sia sempre *equilibrio* (*Gleichgewicht*). Ma su questo punto, pel suo liberalismo, il Piazzi fa le sue riserve, e batte molto su una frase herbartiana (MÖGLICHST *gleichschwebende Interesse* = interesse *il più possibile* in equilibrio), pensando che per amor dell'equilibrio non si debba combattere le native disposizioni, le vocazioni individuali, e neppur negare ogni soddisfazione ai fini professionali, come pure l' Herbart pare voglia, sollecito della compiuta universalità dello spirito.

Stabilito questo concetto della cultura generale, quali gli elementi fondamentali per formarla? Il Piazzi crede che la questione non si possa risolvere senza guardare al valore storico e sociale delle singole discipline. « Certo, egli dice, Aristotele non avrebbe potuto raccomandare in un programma di studi la chimica, di cui non aveva neanche un barlume ». La scuola deve rispecchiare il sapere del tempo. Gli elementi adunque, oggi, sarebbero: la filologia classica nel suo più ampio significato, le

---

[1] *O. c.*, p. 144.

lingue e letterature moderne, la filosofia, la storia della religione, la storia civile, la geografia, le scienze naturali e matematiche e la storia dell'arte.

Lasciamo andare il valore del concetto dell'interesse, — che non è poi tanto rigoroso, quanto pare agli herbartiani e al Piazzi. Certo, in quel principio c'è una grande verità: che l'istruzione nella scuola media, in quanto scuola di cultura generale, debba essere educativa, formativa di tutti i momenti dell'attività dello spirito. Ma, è ovvio osservare che, dato il principio dell'interesse multilatere, che è un principio speculativo, il ricorrere alla storia per determinare gli elementi fondamentali della cultura generale, che è un metodo empirico, è illogico e illegittimo. S'abbandona la teoria formalistica herbartiana, per passare, armi e bagaglio, nel campo opposto della dottrina del valore del contenuto delle singole discipline. D'altra parte, al Piazzi sembra « impresa che si dà alla bell'e prima per isbagliata » quella di voler determinare colla semplice scorta dei principii teorici da lui stesso stabiliti il contenuto dell'istruzione giovanile. E a più riprese combatte il formalismo herbartiano. — Ma, allora, perchè partire dal principio dell' interesse? Che importa a me che io non conosca la chimica, se, poniamo, il mio interesse empirico è già sufficientemente svolto dall'astronomia o dalla meteorologia? Un capitolo o l'altro della scienza della natura non servirà egualmente al mio scopo? Determinare a priori qual debba essere il capitolo da preferire, è impossibile; e la pedagogia, se vuol essere scienza, non può pretendere di determinarlo. — Senza dubbio, il materiale, mezzo della funzione formale dell'istruzione, è storico; ma da questo a volere scegliere le parti di esso in ragione del valore che esse particolarmente vanno assumendo nei vari momenti storici, c'è una bella differenza. Questo valore, infatti, è valore di quel dato contenuto; il quale è del tutto indifferente dal punto di vista formalistico, che è pur

quello da cui il Piazzi s'è messo. Quando egli dice che « nel contatto che la scuola serba colla cultura sta la condizione principale della sua vitalità; perciò bisogna che quella, con un paragone continuo, s'accerti che i suoi programmi trovino nella cultura la loro rispondenza e come la loro risonanza »[1] a me, per dirla schietta, sembra abbia proprio dimenticato dove aveva piantato il chiodo, e rimanga, senz'avvedersene, con la sua corda in mano. Infatti, per se stessa, la storia non ha nessuna autorità in questa materia. A chi, come oggi fanno i socialisti, non sia disposto ad accettare la tradizione e, scontento del presente, aspiri alla formazione di una nuova coscienza, che cosa potrà essa opporre che abbia un qualche valore persuasivo? Una dottrina, intanto, che non persuade, non è scienza, ma una opinione come un'altra. Il vero è che la scuola deve sì rispondere alle condizioni della cultura, e procedere di pari passo con la storia della scienza: ma quale scuola? La scuola media, se è media, non è la scuola della scienza, ma della preparazione alla scienza. La scuola della scienza è l'università. E finchè non si distingueranno nettamente questi uffici diversi delle due scuole, quella continuerà ad esser tormentata da ogni sorta di scienziati, e il suo organismo pedagogico non si consoliderà mai.

Così bisognerebbe pur metter da parte tutte le preoccupazioni intorno alla coordinazione della cultura generale con gli studi superiori e con gl'interessi professionali. La coordinazione vien da sè, se la cultura generale è vera cultura generale, se coltiva tutto lo spirito; perchè è lo spirito appunto l'attività necessaria e sufficiente alla scienza, e alle sue applicazioni. E tutto quello che dice il Piazzi su questo argomento[2] risente un po' troppo di senso

---

[1] *O. c.*, p. 177.
[2] Parte II, cap. 3.

comune — il più gran nemico della filosofia; la quale o non è comune o non è filosofia.

L'autore discorre delle ragioni delle lingue classiche, delle lingue moderne, delle scienze e della filosofia nella scuola media, in tre capitoli che meritano certamente di esser meditati. Vi fa molte osservazioni assennate ed acute, sebbene a me paia non colga neanche qui il punto giusto. Ma, trovandomi ad aver esposto altrove [1] il mio pensiero su questo proposito, non mi ci trattengo.

Sentiamo piuttosto qual'è la proposta concreta di riordinamento a cui giunge il Piazzi. Egli vorrebbe: «due tipi di liceo; uno *classico*, con carattere principalmente storico, e l'altro *moderno* (designiamolo pure con questo nome), tale, cioè, che senza rinunciare interamente alla cultura classica, maggiormente si accosti, conforme ai bisogni di un gran numero d'individui, alla vita attuale, mediante una più larga cultura scientifica e l'insegnamento di una lingua moderna, oltre il francese. Discipline del liceo classico sarebbero: l'italiano, il latino, il greco, la filosofia, la storia e la geografia, la matematica e le scienze. Ch'esso avesse a dare altresì un avviamento al francese non dovrebbe respingersi. Gli elementi di storia dell'arte vi starebbero opportunamente. Senza addentrarmi in particolari, dirò solo che, nei primi anni, converrebbe che gli alunni non attendessero allo studio di più di due lingue, e di tre in quasi tutti gli anni successivi, evitando d'incominciare lo studio grammaticale di una lingua, innanzi che nelle altre non fossero riusciti ad intraprendere la lettura di qualche autore più piano. Gioverebbe aumentare l'orario della filosofia, facendo posto a un breve disegno storico di essa. Le scienze (fisica e storia naturale) avrebbero, invece, a ridursi alquanto, rispetto all'estensione che hanno nel liceo attuale.

[1] *L'insegnamento della filosofia nei Licei*, Palermo, Sandron, 1909. Seconda ediz. col titolo *Difesa della filosofia*, Lanciano 1924.

La storia rimarrebbe, press'a poco, com'è adesso. Le materie classiche, latino e greco, verrebbero rinforzate. Con un orario di circa ventisei ore settimanali si potrebbero distribuire le discipline indicate in un programma organico. — Nel liceo moderno il latino starebbe press'a poco nei limiti, che ha ora nella scuola classica; il greco, invece, cederebbe il suo posto al tedesco e all'inglese, come nel ginnasio, che a tal liceo prepara, lo cederebbe specialmente a vantaggio del francese. Così si otterrebbe che l'insegnamento d'una lingua moderna terminasse o fosse presso a terminare, quando converrebbe dar principio all'insegnamento dell'altra. La filosofia manterrebbe l'orario oggi concessole nel liceo, alleggerita del disegno storico. Forse qualche diminuzione potrebbe subire la storia, massime quella antica. Si dovrebbero invece rafforzare la matematica, e specialmente le scienze positive »[1].

Una terza scuola di cultura generale dovrebbe essere l'*istituto tecnico*, debitamente modificato ed allargato ad otto anni di corso, per preparare ai politecnici, ai musei industriali, alle scuole superiori d'agricoltura, ecc. In quest'istituto la presente sezione fisico-matematica si dovrebbe stralciare dalle altre che hanno un fine a sè (e che rimarrebbero separate col nome d'*istituto professionale*), e fondersi in una scuola più florida e più robusta, dove s'insegnasse: italiano, francese, tedesco, inglese, filosofia, storia civile, geografia, matematica, scienze naturali e disegno (che in minori proporzioni potrebbe, secondo il Piazzi, entrare anch'esso nei programmi dei due licei). La geografia, la matematica e le scienze naturali vi avrebbero un programma più intenso che nelle altre due scuole. E tutte queste tre scuole preparatorie dovrebbero godere perfetta parità di diritti, avviando ciascuna

---

[1] *O. c.*, p. 332.

a tutti gli ordini di studi, lasciando all'individuo piena libertà d'inscriversi a quale facoltà più gli aggrada, salvo a riempire per conto proprio quelle lacune che per gli studi fatti risentisse nella propria cultura, volendo seguire con profitto i nuovi studi intrapresi. — Una proposta, dice l'autore, fra tante altre proposte!

Non aggiungo se non alcune brevi osservazioni. In primo luogo, se ho letto bene, in nessuno di questi tre programmi si trova la storia della religione e quella dell'arte, cui nondimeno s'era riconosciuto il valore di elementi fondamentali di una cultura generale. Ma questa forse è stata una dimenticanza. In secondo luogo, non trovo logico porre tra gli elementi fondamentali di una cultura generale le lingue classiche, ed escluderle poi parzialmente da una scuola di cultura generale, dal liceo moderno, e totalmente da un'altra, dall'istituto tecnico.

E dicasi altrettanto di tutte le materie incluse in uno di questi programmi ed escluse dall'altro. Sono o non sono elementi di quella tale cultura? Se sono, devono entrare nei programmi di tutte le scuole che si propongono la formazione di quella cultura; se non sono, non devono entrare in nessuno di quei programmi. — Il che vuol dire che la scuola dev'essere una, e uno il programma, come uno è lo spirito.

Che se si crede con le varietà tra scuola e scuola di coordinare gli studi secondari coi superiori, come ammettere negl'individui la facoltà di scegliere tra una scuola e l'altra, ad arbitrio, per prepararsi a qualunque ordine di studi? Ciò val quanto dire che tutte le preparazioni son buone; e che la varietà è inutile.

E poi: la maggiore differenza tra le varie scuole, in questo come in tanti altri piani di riforme, consisterebbe nel metterci o non metterci dentro il latino e greco. Ma veramente che i pedagogisti debbono dare ascolto a tutte le sciocchezze che si di-

cono contro il gran fardello di queste due lingue? Veramente s'ha da credere che i guai del nostro liceo provengano dallo studio del greco? Io direi che tutte queste proteste e tutte queste diagnosi si lasciassero una volta agli scolari fannulloni e ai chiacchieroni, che voglion parlare di queste cose senza saperne nulla; e direi che si riconoscesse una buona volta, che studiare italiano o studiare latino e greco è proprio la medesima cosa, e che il povero greco non farà impaccio a nessuno, se ministri e giornalisti e guastamestieri cesseranno dallo screditarlo, e che la via della rigenerazione del nostro istituto classico s'ha da cercare non in una diminuzione del numero delle materie, ma nella loro razionale coordinazione e distribuzione nei vari anni di studi, e nella diminuzione del numero dei professori insegnanti contemporaneamente ai medesimi alunni, e nell'alleggerimento dei singoli programmi per ciò che di eccessivo essi hanno e che affatica la memoria senza giovare alle facoltà attive dello spirito. Non è questione di quantità, ma di qualità di studi. E finchè la discussione non si metta per questa via, si conchiuderà poco; e ora si noterà un difetto, e ora l'altro contrario; e i ministri faranno e disfaranno, e agli scolari scemerà sempre più la voglia di studiare. Bisogna dire chiaramente che cosa sono questi studi di cultura generale, e poi tirare una linea, e dire: — di qui non si passa. La vita è piena di difficoltà, e bisogna prima di tutto pensare a far sentire queste difficoltà ai giovani. Quanti di essi sono capaci e volenterosi, io so per esperienza che studiano a sufficienza nel presente liceo tutte le discipline; e dove meno bene riescono, più s'affaticano, con vantaggio incalcolabile della serietà e fermezza del loro carattere. Nulla mi parrebbe più dannoso, per questo rispetto, dell'elasticità sconfinata che vagheggia il prof. Piazzi, e di quello eclettismo che egli preferisce nella teoria e nella pratica. Le cose sono a un modo; e bisogna dir sempre coraggiosamente come

sono, senza esitazioni e senza concessioni; perchè le esitazioni e le concessioni non mutano le cose, mentre mutano e quindi falsano il nostro pensiero. Se mi fosse permessa un'espressione triviale, direi che l'eclettismo è buono solo all'insalata. Ma la scienza è il mondo dell'unità, perchè è il mondo della necessità.

II.

A proposito di un articolo del prof. ALFREDO PIAZZI: *Ancora sulla libertà degli studi nella scuola media* [1].

Questo scritto è uno sfogo, che l'autore ha tentato di rendere molto spiritoso, contro la recensione punto spiritosa che io feci parecchi mesi sono del suo libro *La scuola media e le classi dirigenti* [2]: recensione che non arrivo a comprendere perchè mai abbia tanto agitato e irritato l'ottimo professore. Ma egli con tutta la sua eloquenza e il suo spirito non è riuscito a mostrare d'aver capito i due punti principali su cui avevo richiamato la sua attenzione, e per cui mi pare abbia preso una grande scalmana.

Prima di tutto, libertà negli studi: va benissimo, avevo detto io. La libertà è l'essenza di tutto; non v'è nulla di reale senza libertà. Ma come va intesa la libertà? Non Tizio o Sempronio sono liberi, ma lo spirito. È vero quello che diceva Gian Paolo: ogni energia è sacra. Ma, anche se malvagia? — « Io credevo », risponde ora il Piazzi, « io credevo che la mia citazione.... il sempre presunto avveduto lettore la intendesse al suo giusto verso, nel

[1] Uscito nella *Rivista filosofica* del Cantoni, vol. VII, pp. 355-372 e ristampato in A. PIAZZI, *Questioni urgenti della scuola media*, Torino, Bocca, 1906, cap. 4°.

[2] Vedi lo scritto precedente.

senso cioè di ogni *sana* energia ». E io credevo, replico io, che la mia domanda: *anche se malvagia?*, sarebbe stata intesa, alla sua volta, dal mio lettore, nel senso di un invito a notare cosa che non mi sono mai sognato potesse rivocarsi in dubbio; cioè che l'energia è sacra solo se è sana energia. Sicchè quando il Piazzi ora mi sta a dichiarare che questo appunto era il suo pensiero, non mi annunzia davvero una novità. Non era questo il punto della discussione. Io avevo soggiunto: « L'energia è sacra, quando è sana energia spirituale, cioè (*ecco la questione!*) quando manifesti la vera natura dello spirito. L'attività dell'alunno deve esser libera, ma quando è la vera attività ». A questo il Piazzi non bada. Egli non vede che il concetto dell'energia sana non può essere un concetto empirico, perchè empiricamente è tanto sano il sano quanto il malato; non s'accorge che la sanità è un valore, un universale: un fatto sì, ma razionale. Sente parlare dello spirito in sè, diverso dallo spirito individuale; e gli viene da ridere. Ma io non ho che fargli: ci rifletta su, e veda se sono proprio io che m'appello alla ragione universale l'amico della tirannide, o lui che se ne rimette all'arbitrio dell'individuo. Queste, caro prof. Piazzi, sono cose vecchissime, e io quasi quasi mi vergogno di ripeterle.

L'altro punto sostanziale, e che il Piazzi non sfiora nemmeno, è quello del diritto dello Stato rispetto all' ordinamento della pubblica istruzione. Egli crede di cavarsela anche qui con un'uscita spiritosa. « Bella consolazione sentirsi dire che se lo Stato insegna, dee sapere quel che ha da insegnare. Venirci innanzi ora a ricordare l'autorità dello Stato pedagogo, via, ha l'aria di una crudele ironia ». Eppure, anche il prof. Piazzi ha scritto il suo libro « per il riordinamento dell'istruzione secondaria in Italia ». Lo dice sul frontespizio. E questo vagheggiato riordinamento, credo, dovrebbe essere fatto dallo Stato; e per farlo, lo Stato do-

vrebbe adottare le idee del Piazzi. O non sarebbe questo voler lo Stato pedagogo? Anzi, se lo faccio diventar pedagogo io che gli propongo una sola scuola media, il Piazzi che gliene propone tre, mi pare che lo voglia tre volte pedagogo.

Ei non sospetta nemmeno che quello Stato astratto e teorico, di cui io parlavo altra volta a questo stesso proposito, sia l'unico Stato di cui si possa parlare, e per l'appunto lo Stato più storico, più concreto, più reale che ci sia. « In vantaggio della pratica », egli dice, « non cercheremo d'infrenarla (la libertà dello Stato), aumentando invece la libertà di altri fattori dentro di lui? ». *Altri fattori*: di che? dello Stato? No, certamente. E di che dunque? Non è detto. Ma di checchè siano questi fattori, da chi dovrebbero ricevere la libertà, e chi infrenerebbe la libertà dello Stato? — Noi, dice il Piazzi. Lui, intanto, no; e neanche io; ma, credo, lo Stato, che pur penetrato da quell'idea di libertà che è la musa del Piazzi, non cesserebbe perciò di essere se stesso, cioè la realtà concreta d'un popolo e però il principio vero di ogni pubblica attività. Certo queste sono questioni troppo difficili per chi resta impigliato nelle reti dell'intelletto astratto; ma sono questioni alle quali non si può sfuggire quando, pedagogisti o non pedagogisti, si cominci ad elaborare i nostri concetti. Nè certo si troncano con le tirate contro Hegel, che ad ogni modo il Piazzi farebbe bene a leggere.

III.

LA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA

Discorso letto alla sezione di Napoli della Federazione degl' insegnanti medi, il 19 novembre 1905; pubbl. la prima volta nella *Rivista d'Italia* del gennaio 1906.

I.

La questione della riforma della scuola media è stata guardata da tanti lati, e se n'è discorso tanto per ogni verso, che ormai qualunque tesi s'abbia a sostenere, se ne può parlare con brevità e quasi per accenni, senza correre il rischio d'essere fraintesi. E io ne profitterò per cercare di svolgere il tema con un po' di metodo.

Giacchè è lecito sospettare, che la grandissima varietà di pareri e l'apparente ragionevolezza de' più divergenti sistemi che si contendono il campo, e quindi la poca o niuna speranza che si ha d'ordinario in questa materia di venire a una conclusione generalmente accettata o accettabile, siano da ascriversi alla mancanza quasi assoluta di metodo nella maggior parte delle discussioni che si fanno su argomento così difficile e delicato; mancanza di metodo, la quale fa che la questione venga tentata da mille aspetti accessori, tutti diversi, e ciascuno atto a dar luogo a una serie di considerazioni per se stesse plausibilissime, ma naturalmente insufficienti a risolvere la questione in modo definitivo. Perchè la verità sola è una, e infinito il numero degli errori. E una pure è la via che conduce alla verità; e chi fin da principio non indovina, grazie agli accorgimenti di un'indagine metodica, questa strada maestra, è destinato necessariamente a smarrirsi nei viottoli, i quali son tanti che ognuno può prendere il suo.

La riforma della scuola media è concepibile a condizione che si possegga (c'è bisogno di dirlo?)

un concetto di questa scuola e una nozione esatta dei difetti della nostra scuola media presente.

Per nemici che si voglia essere della pedagogia, della filosofia, delle generalità, è evidente che, se si vuol riformare, bisogna pur sapere che cosa manca all' istituto che si vuol riformare, e quindi aver un' idea dell' istituto quale dev'essere, perchè risponda a' suoi fini. Parziali osservazioni, per quanto sicure possano parere, e benchè accertate da lunga e manifesta esperienza, non bastano, non giovano. All'insieme, al tutto bisogna mirare, e, come si dice, guardare in faccia il problema. Tante affermazioni particolari son vere, le quali, messe insieme, fanno a pugni tra loro e ci costringono ad abbandonarle o tutte o in parte, se vogliamo sottrarci alle più stridenti contraddizioni. Gli empirici, anche qui, vedono bene, perchè guardano vicino; ma vedono poco; e se un empirico alza la voce per proclamare che la realtà è precisamente quella veduta nel breve giro della sua chiara, evidente, ma limitata osservazione, agli altri empirici, più o meno lontani, par cieco addirittura.

Gli empirici recentemente tra noi hanno fatto, è innegabile, di gran belle osservazioni intorno all'ordinamento della scuola classica: e a raccoglierle tutte, se esse potessero stare insieme di buon accordo, ci sarebbe da farne un bel tesoretto di sapienza pedagogica, sufficiente non ad uno, ma a cento disegni di riforma. Tra queste belle osservazioni mi piace ricordarne qualcuna delle più gravi, delle più serie, per dimostrare come anche le osservazioni più gravi e più serie non bastino a suggerire nessun modo pratico di riforma dell'ordinamento scolastico, ove non si organizzino in un concetto generale della scuola.

Osservazione certo gravissima, importantissima, è quella che ha richiamata l'attenzione sul sovraccarico intellettuale, e quindi fisiologico, a cui soggiacciono gli alunni delle nostre scuole medie, per l'eccessivo numero di materie, che sono obbligati a stu-

diare simultaneamente, e per l'insufficiente organizzazione degli insegnamenti. Questa osservazione è stata approfondita mediante studi molto accurati; e reclama già essa una riforma radicale: una riforma che dovrebbe consistere nello scemare a ciascun alunno il numero delle materie obbligatorie, o con la divisione della scuola media in scuole di tipi diversi, o col frazionamento del programma di licenza liceale e la libera scelta agli alunni di prepararsi all'uno o all'altro programma. — Se non che, contro una riforma siffatta sta la richiesta quotidiana, sempre più insistente, di una estensione del programma generale della scuola media per farvi luogo a insegnamenti che le esigenze della cultura moderna pare rendano indispensabili in ogni scuola promotrice della cultura.

Così, da un pezzo si viene chiedendo che, oltre alla lingua francese, sia impartito l'insegnamento della inglese o della tedesca con qualche notizia della relativa letteratura; e certo non v'ha oggi chi possa dubitare della utilità grande, anzi necessità del conoscere le lingue straniere, per chi voglia studiare qualunque scienza; poichè ogni scienza è lavoro internazionale, e non si può chiamare scienza quella che si sequestra da questo lavoro. Nè v'ha chi possa mettere in dubbio l' obbligo d' ogni persona colta di sapere qualche cosa di ciascuno almeno dei grandi scrittori dell'umanità. E come, con l' egual criterio del valore intrinseco di ciascuna materia di studio, il programma scolastico è venuto acquistando la complessità presente, va da sè che chi vuol aggiunto l' insegnamento delle lingue e letterature straniere, per lo stesso motivo non può voler sottratto alcuno degl' insegnamenti già esistenti. Altrimenti, se a qualche cosa si dovesse rinunziare di ciò che preme o giova sapere, tanto varrebbe rinunziare a quello che non si ha, piuttosto che a quello che si ha già. Anzi, lasciando le cose come stanno, ci sarebbe il vantaggio di non scomodarsi.

E si chiede, a quando a quando, anche altro. Con qual criterio, si dice, escludete dalla scuola la religione, se la scuola ha da rispecchiare la vita e la storia dell'umanità, e se la religione nella nostra vita presente e nella storia generale dell'umanità tiene un luogo così cospicuo, move ed ha mosso così potentemente gli animi, intrecciandosi coi più alti problemi dell'umana intelligenza, co' più tormentosi bisogni degli spiriti meditativi? Lo Stato magari si riterrà incompetente all'insegnamento dommatico; ma c'è l'insegnamento storico e lo speculativo; c'è l'informazione esatta che è storia, c'è la penetrazione che è speculazione (cui non spetta di costruire il domma perchè lo presuppone), e in nessun modo non può non spettare a chi s'arroghi pure il diritto di coltivare e formare le intelligenze in relazione con la vita, in cui esse avranno da vivere. Certo, l'ignoranza generale degl'italiani in fatto di religione, dell'essenza sua e delle sue forme storiche, e in ispecie di quella che è piantata coi suoi istituti nel cuore stesso del nostro paese, e con le sue tradizioni di costumi, di abiti spirituali, di tendenze soverchiatrici d'ogni libera espansione superiore, nello scheletro, a così dire, di tutta la storia del nostro spirito, come arte, come religione e come scienza, è così profonda e così dannosa ai nostri interessi morali, politici e scientifici, che non si può non trovar giusta la domanda di coloro che al programma della scuola media desiderano non togliere, ma aggiungere: aggiungere l'insegnamento religioso.

E se non è molto che si chiede, molta è l'insistenza con cui si chiede un po' di posto nel programma anche per un altro insegnamento: la storia dell'arte. E l'opinione pubblica è così propensa alle ragioni speciali che fanno desiderare quest'altro insegnamento, che, mancando il coraggio di creare una nuova cattedra, anche pel difetto degl'insegnanti che vi sian preparati, e di farne un'altra materia di studio obbligatoria per tutti, anche

per tema di sovraccaricare ancora più gli scolari, s'è già non so se raccomandato o ordinato ai professori di lettere italiane e di storia di assumere in certa misura anche l'insegnamento elementare di storia artistica. — E il sovraccarico? Il sovraccarico è innegabile; ma è pure innegabile che un po' di storia dell'arte bisogna anche saperla!

Ora io non dico nè che si esageri a lamentare il sovraccarico, nè che s'abbia torto a chiedere nuovi insegnamenti. Ho detto anzi che s'ha perfettamente ragione così da una parte come dall'altra. Noto soltanto che hanno perfettamente ragione insieme due, tre o più esattissimi ragionatori, che giungono tuttavia a conclusioni opposte. Nè questo è il solo caso.

Non avete udito pur ora le grandi discussioni pro e contro lo studio del greco? E non credete che abbiano un po' di ragione e dicano qualche verità tanto quelli che lo combattono quanto quelli che lo difendono? Secondo me, è verità sacrosanta l'osservazione degli avversari, che oggi il greco nei nostri ginnasi e nei nostri licei è un ingombro inutile e però dannoso, perchè nessuno lo impara: nessuno dei migliori candidati alla licenza liceale sa tanto di greco da poter leggere da sè una pagina, e stavo per dire un periodo, di un qualunque scrittore greco. E di grazia: se non s'avesse a studiare per saperlo, perchè s'avrebbe a studiare il greco? Verità incontestabile è anche la grande avversione, ormai generale, che c'è contro il povero greco negli alunni, e per conseguenza nelle famiglie degli alunni, fondata nella convinzione antica, ma rafforzatasi e consolidatasi sempre più, che sia uno studio difficile e infecondo, e però un ostacolo forte al normale compimento degli studi secondari; avversione e convinzione, che riescono condizioni sfavorevolissime a quel qualsivoglia profitto, che anche in questa disciplina sarebbe pur possibile ottenere nello stesso ordinamento scolastico odierno. Giacchè s'è mai potuto insegnare nulla, che non s'avesse desiderio, anzi volontà d'imparare, e che

non suscitasse un interesse, e non rispondesse a un bisogno più o meno fortemente sentito?

Ma, d'altra parte, decantano proprio la loro merce perchè è la loro merce i classicisti, quando dicono che il pensiero e l'arte greca non vivono fuori delle forme native, della lingua in cui s'incarnarono; e che rinunziare alla lingua è rinunziare alla civiltà greca; è precludersi ogni adito all'intelligenza di quel mondo, da cui tutto il nostro dipende, e senza di cui il nostro non è intelligibile, se non superficialmente e come si conviene soltanto ad uomini che guardino solo al presente, al vicino, alla superficie delle cose e di se medesimi, e non chiedano altro? Non è forse vera anche quell'altra loro osservazione che le stesse ragioni, che ora ci fanno buttar via il greco come inutile zavorra, domani ci consiglieranno ad alleggerirci anche del latino, perchè la nostra barchetta scivoli leggiera come una zattera, non prendendo quasi nulla più dell'acqua profondamente solcata dalla cultura classica? O si dirà da senno che Cicerone e Virgilio, Tacito e Giovenale siano più vicini all'anima nostra di Omero e di Eschilo, di Platone e di Sofocle? O si vorrà forse che si debba studiare parecchi anni di latino per poter leggere il Digesto, o altro men classico libro, che occorra pur sempre non dimenticare per fini di speciale cultura scientifica o professionale?

E la matematica? E l'insegnamento scientifico tutto? E la filosofia? Quanto non s'è detto, pro e contro, con acume, con verità, con profondità di osservazione, con ragioni di gravità incontestabile? E quante belle cose non si sono udite ripetere a favore degli esami e contro gli esami, dopo la riforma del ministro Nasi, che ne aboliva metà, e ora dopo la promulgazione del vigente regolamento-legge, che li ha moltiplicati all'infinito, con grave iattura, per vero, della continuità, della efficacia, della serietà e però anche, bisogna pur dirlo, della moralità di tutti i nostri insegnamenti? Ma non negheremo

perciò che qualche piccioletta e sciagurata ragione, vera, innegabilmente vera, l'avessero anche essi dalla parte loro quei valentuomini, — chè indubbiamente ve n'erano in quella Commissione o assemblea costituente delle scuole d'Italia, — i quali misero a contributo il loro ingegno, la loro dottrina e la loro esperienza didattica per trovar codesto modo meraviglioso di fare dell'esame un impedimento del profitto, da esperimento che era di questo, nonchè la soluzione famosa del problema piuttosto arduo di ripartire otto mesi in tre trimestri.

Egli è che ogni questione va considerata, a volerne venire a capo, nel suo complesso, e in quell'unità essenziale, da cui si può aver luce a veder chiaro nei particolari. E la riforma della scuola secondaria, — dico la riforma razionale, che sappia render ragione di sè e non abbia bisogno d'essere imposta come l'aspirazione di certe tendenze, che possono essere illegittime, o come il desiderio del maggior numero, che può essere in errore quando anche si tratti del suo interesse medesimo, — dipende essenzialmente, come ho detto, dal concetto della scuola media.

II.

Ora che specie di scuola è questa che si dice media? Il concetto di essa varia secondo i fini diversi ai quali si ritiene che debba servire. Ma bisogna vedere se tutti questi fini diversi sieno egualmente giustificabili, o se per avventura non ce ne sia uno, che possa e debba prevalere su tutti.

Tralasciando, com'è naturale, di pur accennare quei fini che sogna di poter assegnare alla nostra scuola la gente avvezza a discorrere senza molto discernimento, i fini assegnabili alla scuola media si possono determinare con due criteri, ciascuno dei quali può alla sua volta avere due diverse applicazioni. Per modo che quattro sono i concetti fon-

damentali capaci di valere come principio di questo ordinamento scolastico.

La scuola media può esser considerata per se stessa, come istituto formatore di un certo grado di cultura media che si creda necessario alle così dette classi dirigenti della società; e si può considerare come semplice preparazione agli studi scientifici superiori. Diremo, dunque, che c'è un criterio per cui la scuola media è fine a se medesima, e un altro, per cui questa scuola è mezzo o grado a una scuola superiore, in cui propriamente s'adempiono i fini dell'educazione incominciata nella scuola media. Ma v'ha pure due modi di mettere in atto ciascuno di questi criteri, secondo il valore che si attribuisce al concetto della *cultura*, intesa come cultura definitiva dei migliori cittadini, o come cultura preparatoria degli uomini di scienza. V'ha chi intende per cultura una certa quantità di cognizioni elementari di ciascuna delle principali discipline, storicamente sorgenti e progredienti, dello scibile, di guisa che l'uomo colto rifletta nel proprio spirito l'enciclopedia del proprio tempo in miniatura. E v'ha chi intende la cultura in modo più profondo e più assoluto, come una certa forma mentale, che si promuove bensì con l'esercizio delle attività dello spirito, e quindi con l'apprendimento di certe date cognizioni, ma che è indipendente dal valore storico e scientifico delle medesime.

Il primo concetto della cultura dipende essenzialmente dalla importanza storica, che viene via via assumendo ciascuna scienza e ciascun determinato concetto scientifico, anzi, in generale, ciascuna particolare forma di produzione spirituale. Esso non ci dà una norma stabile, nè un modo fisso di determinare in ogni momento storico quel dato contenuto spirituale che dev'essere la materia dell'insegnamento e quindi il programma della scuola. Chi potrebbe dire precisamente, e in maniera che tutti ne avessero a convenire, quante e quali letterature antiche e moderne, quante e quali scienze, e quanta

parte di queste letterature e di queste scienze, occorre possedere oggi per potersi dire uomo colto del tempo nostro? Il criterio della scelta e del giudizio è il criterio dell'interesse che le singole discipline possono suscitare per sè nello spirito umano; e gli elementi di questo interesse, com'è noto, sono talmente variabili da non potersi trovare due persone che lo provino uguale e in ugual grado per la stessa scienza, per la stessa arte, per l'opera stessa, pel medesimo oggetto. C'è sempre una individualità irriducibile nel fondo di ciascuno di noi, che a ciascuno di noi dà la sua speciale fisonomia, e a ciascuno fa scegliere quella strada, che è la strada sua e di nessun altro, pur nello stesso dominio scientifico, in cui tanti altri lavorano. Individualità, che neppure nello stesso individuo è sempre identica, poichè si viene anch'essa, come tutte le cose, svolgendo e variamente conformando a seconda delle contingenze in mezzo a cui ci troviamo a vivere e in conseguenza del nostro stesso svolgimento. Onde ci accade che quel medesimo, che anni addietro ci appariva degno che vi spendessimo attorno ogni fatica, ogni sforzo per poterne venire in chiaro, perchè svegliava la nostra curiosità, e quasi ci stava innanzi come il segreto della nostra felicità, ora abbia perduto per noi stessi ogni attrattiva, e siasi scolorato ai nostri occhi, e divenuto indifferente, incapace di pur fermare la nostra attenzione: tanta onda di pensiero diverso e di sentimenti estranei v'è corsa sopra. E chi potrebbe dirsi oggi qual tema fra qualche anno, se la vita ci duri, ci attirerà a sè, e ci sembrerà problema improrogabile per la nostra mente, tale che la sua soluzione sia necessaria alla vita, al progresso, all'organismo del nostro pensiero? Quante lacune non ha ciascuno di noi in questo momento nella sua cultura, di cui nessuno di noi finora s'è accorto, e che, quando che sia, pur sentirà il bisogno di colmare?

La relatività estrema dell'interesse che le varie discipline, le varie parti loro, le singole questioni

possono avere per lo spirito, se si guarda al loro contenuto speciale e quindi alle loro differenze, porta con sè, come conseguenza assolutamente inevitabile, la necessaria variabilità indefinita del programma della scuola media che si proponga di impartire quella cultura enciclopedica in miniatura, a cui s'è accennato. Alla miniatura occorre un punto di prospettiva, e questo punto di prospettiva è variabile all'infinito, secondo il progresso scientifico che modifica incessantemente l'enciclopedia; secondo il cammino della civiltà, che matura lo spirito e gli crea interessi sempre nuovi; secondo le condizioni specialissime della individualità di coloro, — che saranno bene certi individui, — i quali scriveranno il programma, e che non saranno quei medesimi che lo eseguiranno, e neppure quegli altri per i quali sarà eseguito.

A tale relatività si contrappone l' assolutezza della costituzione essenziale dello spirito umano, che la cultura, che si dice *formale*, si propone di promuovere e consolidare. L'uomo, in ogni tempo e in ogni luogo, qualunque sia il grado di verità raggiunto dalla sua scienza, quali che siano le forme artistiche, che egli abbia create, e, in complesso, tutta la civiltà, che abbia raggiunta, e la città a cui appartenga, e la professione che vi eserciti, l'uomo — è sempre uomo, ha una natura sua. O si presuppone che l'abbia; e se in effetti non l'avesse, tanto peggio per lui: ma non avremmo che farci, giacchè non possiamo rinunziare alla logica solo perchè c'è, pur troppo, gente che non ragiona, nè al dovere, perchè qualcuno se ne dimentica. Una natura umana, eguale per tutti, e che per tutti deve essere eguale, c'è. È la natura che non si calpesta, perchè è la nostra realtà vera, e che, conculcata a lungo, scatta nelle rivoluzioni scientifiche, religiose, politiche; è la natura a cui ci teniamo tutti in diritto di appellarci ogni volta che chiediamo agli uomini che sieno pietosi verso la sventura, che sieno giusti, che sieno ragionevoli, che s'inchinino a quel che è

grande ed eroico; insomma, che sieno uomini. È quella stessa natura, per cui affermiamo tutti i nostri diritti sulla natura inferiore e tra gli uomini. E tutti questi diritti, se pure riconosciuti da poco, non riusciamo a pensarli come privi del loro presente valore nel più lontano futuro e in quello stesso passato in cui, ingiustamente, rimasero disconosciuti; a quel modo che a una verità non sappiamo attribuire per data di nascita quel giorno o momento, in cui l'abbiamo scoperta. Segno che gli attributi dello spirito umano, una volta determinati, non si possono non concepire come dotati di un valore assoluto, indipendente dal tempo e dalle circostanze in cui siamo noi che li concepiamo. Si potrà discutere per determinare quali sono questi attributi, e può darsi che dopo lunga discussione non si riesca a mettersi d'accordo. Può darsi; ma può anche darsi, — bisogna già dirlo, così, a priori, — può anche darsi che l'accordo all'ultimo si ottenga; poichè è innegabile che una natura umana, cioè appunto un determinato organismo di attributi o attività spirituali, c'è; e che la difficoltà sta solo nel determinare questa natura e questo organismo in modo che risulti vero e irrefutabile a tutti: ultimo segno a cui tende naturalmente non questa sola discussione intorno al migliore ordinamento della scuola media, ma ogni umana discussione, che alla verità non s'approssima se non lentamente per gradi faticosamente guadagnati a uno a uno. Laddove non sarà mai logicamente concepibile, non dico nella serie dei tempi, ma in un giorno stesso, un determinato assetto dell'enciclopedia scientifica che possa essere per tutti, cioè che possa logicamente valere, come un determinato assetto dell'enciclopedia scientifica. E già questa sola, ma, come vedete, profonda differenza, tra i due modi d'intendere la cultura, basterebbe a dirci a quale di essi sia necessario attenersi volendo giungere a una conclusione, che sia o possa essere una conclusione. La vera ragione della scelta, per altro, non risiede in questa differenza, su cui

m'è piaciuto d'insistere per chiarire la differenza tra i due diversi concetti della cultura correnti in queste controversie intorno alla scuola media.

III.

Questa scuola è fine a sè, o ha il suo fine nella università? Questo mi pare il primo punto da considerare nella questione della scuola media. Il fatto è che oggi quanti frequentano questa scuola aspirano a proseguire i loro studi nelle scuole superiori. Sicchè la questione particolare potrebbe parere che sia resa inutile dall'uso di fatto della scuola media. Ma la questione ha un significato più profondo che non paia a chi si contenti di tale osservazione. Non si tratta di vedere dove vanno i licenziati dal liceo; ma di sapere se chi impartisce l'educazione mentale delle scuole medie, debba preoccuparsi dell'istruzione che ai medesimi giovani potrà essere impartita in altre scuole, licenziati che essi siano dal liceo. In altri termini: la formazione spirituale, a cui mira la scuola media, si chiude con la fine di questa scuola, o rimane aperta, e quasi interrotta, e da continuarsi e compiersi nelle università? Questa è la vera questione, la sola che importi di risolvere dal punto di vista pedagogico, e perciò anche dal pratico. Se noi la risolviamo in un senso, le facoltà universitarie ci diranno ciascuna quel tanto delle loro discipline, che occorre apprendere prima di accedere alle università: e, poniamo, quella di filosofia e lettere, come, a sentire taluni, è in diritto di chiedere essa lo studio del greco, oltre quello del latino, non vedo perchè non avrebbe a pretendere altresì lo studio del sanscrito, per le identiche ragioni. E così tutte le discipline di ciascuna facoltà avrebbero diritto di farsi anticipare un piccolo o grosso acconto, secondo i casi, dai maestri della scuola media. Se la risolviamo nell'altro senso, è chiaro che il programma della scuola media è indi-

pendente dalla varia sistemazione scientifica delle facoltà universitarie. Ora, si domanda: è possibile avere nella scuola media un programma subordinato alla sistemazione scientifica delle facoltà? Badate, io chiedo, se è possibile; non se giovi, e se sia opportuno: perchè dei criteri, così elastici, del maggior o minor utile, della maggiore o minore opportunità credo non metta conto discutere. Ma è possibile?

L'insegnamento universitario è insegnamento scientifico. Una facoltà è l'aggruppamento delle scienze affini, che non si possono scompagnare senza perdere ciascuna di vigore e di vita; ogni cattedra è una scienza tra le scienze che per ragioni empiriche si distinguono l'una dall'altra. Prescindiamo dalle divisioni che non hanno nessun valore assoluto, e parliamo in astratto: il programma dell'università è la scienza. Ora, che può esser mai questo acconto che noi delle scuole medie possiamo dare, nella mente dei nostri giovani, alla scienza? Può esser davvero una parte della scienza? Tale dovrebb'essere, se scuola media e universitaria lavorassero al medesimo intento, e la seconda proseguisse l'opera iniziata e condotta a un certo punto dalla prima. Ma allora è evidente che le due scuole ne formerebbero una sola, come credettero gli autori d'una riforma dell'Università napoletana del 1777, che nei locali del Salvatore raccolsero ogni ordine di scuole, da quella del leggere e scrivere fino a quella di teologia.

E allora non c'è più scuola media, ma sola università. Poco male, — non è vero? — se si trattasse di una semplice questione di nomi. Ma, il guaio è che, d'ordinario, se non sempre, dietro ai nomi sono le cose. Può la scienza, la scienza vera (il chiarimento non è inutile in un tempo, come il nostro, di sfacciate falsificazioni e audaci contrabbandi scientifici), può la scienza presentarsi ai bambini che vengono su dalle scuole elementari? Perchè assimilare e incorporare scuola media e uni-

versità questo significa: che noi, appunto, fin dal primo anno del ginnasio, dobbiamo intraprendere quello stesso insegnamento, che sarà poi coronato dai nostri maestri nelle università. L'arte è lunga, e l'università è breve: e perciò dovremmo noi, nella scuola media, cominciare a insegnare proprio l'arte. Così, il sanscrito, poniamo, è difficile; e i più volenterosi negli anni degli studi universitari non riescono ad impararlo. Ci si mettono troppo tardi. Dunque, il sanscrito nella prima ginnasiale! Tutta la fisica, tutte le matematiche darebbero troppo filo da torcere agli studenti universitari, e agli stessi professori: dunque, una parte di queste scienze anticipata nelle scuole medie! Con lo stesso criterio tutti sanno che si è giunti a falsare, a snaturare e quindi corrompere, grazie all'introduzione dell'insegnamento scientifico, anche quella scuola di tipo così semplice, così netto, così indiscutibile, che era la scuola elementare!

È possibile, ripeto, propinare la scienza ai bambini? — E non è la scienza il lavoro dello spirito maturo? Non è essa l'occupazione dell'uomo che ha vissuto, veduto, agito; e, fattosi familiare col mondo, sol che le circostanze della vita gli permettano, con l'ozio di chi è soddisfatto, l'agio di riflettere un poco, si trova dentro una folla di rappresentazioni, tra cui ha da porre un ordine, che ha da classificare, raccogliere e rannodare a idee e principii, togliendo da questi le primitive contraddizioni, onde si contrastano tra loro, a fine di completare la soddisfazione esteriore del corpo con l'interna soddisfazione di quell'anima, in cui ogni soddisfazione si gode o si brama? La scienza è soluzione di problemi, è ordine e sistema portato nelle nostre idee: i bambini non hanno i problemi; e quindi non han bisogno di soluzioni; e le soluzioni che offrite loro sono occhiali offerti a chi ha buona vista e grucce a chi ha buone gambe. Essi, fortunati loro, non hanno le idee, tra cui occorra mettere un po' d'ordine. Abbiate pazienza, o voi grandi affa-

mati, cui nessun cibo satolla; risparmiate le vostre troppo zelanti premure agli stomachi deboli, cui poco e semplice pasto è sufficiente; aspettate. L'umanità ha impiegata tutta la sua vita tante volte secolare a pervenire alla scienza, che oggi è o si suppone sia insegnata nelle università; e, pure, volendo, com'è giusto, che l'individuo riassuma la vita della specie, siamo discreti: l'umanità ci è giunta all'ultimo; e all'ultimo ci ha da arrivare l'individuo. Io dico scienza: ma, naturalmente, intendo riferirmi non all'insegnamento delle materie scientifiche, bensì a tutto l'insegnamento scientifico, così delle scienze come delle lettere; poichè anche delle lettere, voglio dire delle lingue e delle letterature, c'è uno studio che si dice scientifico, non per la natura dell'oggetto a cui mira, sibbene per l'indole dei metodi che adopera e per le finalità trascendenti l'oggetto, alle quali vuol pervenire. Questa scienza, e mille prove pratiche ce lo hanno dimostrato dacchè si è elevata la preparazione scientifica dei maestri secondari, questa scienza non spetta nè alle scuole elementari, nè alle medie, dove manca ad essa il terreno in cui solo può metter radice e germogliare. Io non posso ora, nè ho bisogno di soffermarmi ad enumerare i dannosissimi frutti che l'intrusione delle materie e degli abiti scientifici ha dati nelle nostre scuole medie. Sono cose a tutti note, e più volte gravemente lamentate da coloro che hanno scritto dell'andamento dei nostri istituti d'istruzione secondaria. Voglio solo aggiungere un'osservazione. Queste funeste conseguenze della sconsigliata anticipazione della scienza nell'insegnamento non si riducono a solo danno intellettuale; ma anche a una corruzione morale, di cui gli effetti son tanto più dannosi, quanto più remoti. Noi, presentando la scienza a chi non ne sente il bisogno, facendo dell'esercizio dell'intelligenza un carico della memoria, della lotta gagliarda dello spirito per la conquista della verità l'abitudine meccanica e quasi direi passiva a ripetere l'imparatic-

cio, noi falsifichiamo il carattere dei giovani, spezziamo le loro naturali energie, avvezzandoli all'ipocrisia, alla professione di una fede che non sentono. Perchè la scienza che noi abbiamo conquistata come liberazione dalle difficoltà che ci tormentavano, è fede nostra, è forza dell'anima; e chi s'abitua a tenere per scienza ciò che non è sua conquista, ciò che non vale a liberarlo da nessuna difficoltà, che anzi gli si presenta come ingombro faticoso e penoso della mente, non avrà mai quella fede, nè sentirà mai la forza che essa sola può conferire. Non sentirà mai la dignità sua di uomo che ha da crearsi da sè il suo valore, ma aspetterà sempre che altri gli dia una mano, che lo tiri su, che lo favorisca, che lo approvi e promuova. No. Se la istruzione è educazione, la falsa istruzione è pessima educazione: è corruzione fatale [1].

L'insegnamento secondario, adunque, non può essere insegnamento scientifico. In questa impossibilità è il principio della sua autonomia di speciale istituto distinto e fino a un certo segno indipendente dalla università.

Fino a un certo segno: nel senso che la scuola media non può formare quasi i primi gradini di quella stessa scala, di cui i gradini supremi sono negli istituti superiori. Che, infatti, in un certo senso la scuola media, come ogni altra scuola dipenda dall'università, è incontestabile: poichè l'università dà la scienza, e la scienza è il culmine della vita. Nè io so vedere come alcuni filosofi e pedagogisti indirizzino tutta l'educazione, ossia ogni formazione spirituale, come a segno supremo, alla virtù. Sì, certo, non v'ha spirito umano, veramente umano, che non sia buona volontà. Ma oltre la buona volontà c'è qualche cosa nella vita, a cui senza la volontà buona non si perviene, ma

---

[1] Intorno alla questione *morale* della nostra scuola media, vedi le saggie e nobili osservazioni del prof. G. Lombardo-Radice, *La sincerità della vita scolastica odierna*, Arpino, Fraioli, 1905.

a cui si può non pervenire pur essendo ottima volontà. Ed è la scienza appunto, che presuppone, ripeto, la virtù, e non è possibile, checchè possa parere, nelle coscienze malvage; ma a cui non è di tutti i buoni sollevarsi: la scienza, che giudica del bene stesso e del male, ed è davvero la cima più eccelsa dell'operosità umana [1]. Per questo rispetto non c'è dubbio che la scuola media sia preparazione alla università.

IV.

Essa non è scuola di scienza, ma scuola di preparazione alla scienza; che è cosa ben diversa. E perciò è pure scuola di preparazione alla vita. Perchè la scienza e la vita non sono così distanti l'una dall'altra nel loro punto di partenza quanto giustamente sembrano a chi le consideri nei loro punti di arrivo. Esse infatti procedono su due linee divergenti. Ed hanno perciò un punto comune, che è quello a cui importa ora guardare, perchè da esso muovono gli uomini di scienza e i cittadini, alla cui educazione spirituale noi lavoriamo. Si ha un bel protestare che la scuola deve mirare all'utile, ai fini pratici, e preparare i giovani alla lotta che li aspetta nella vita. Utilità, praticità, lotta per la vita, quanta ne volete: ma l'uomo ha da essere uomo, anche mirando all'utile, anche proseguendo i fini pratici, anche combattendo da forte, da accorto, da destro nella lotta per la vita. E chi v'ha detto che l'utile dell'uomo sia l'utile della bestia o dell'automa? E che la pratica del mondo si riduca a un giuoco meccanico in cui finezza e altezza di spirito siano, anzi che forze, difetti e debolezza, e che l'accorgimento vero, l'energia del carattere, la vigoria del volere possano nascere e prosperare

[1] Vedi la mia prefazione ai *Principii di etica* di B. Spaventa, Napoli, Pierro, 1903; rist. nei *Saggi critici*, Napoli, Ricciardi, 1921.

senza la cultura dell'intelligenza, che rischiara le idee, illumina l'anima, fa veder chiaro e netto, diritto e lontano? senza la cultura che conferisce ai principii e alle massime della condotta la fermezza, che deriva dalla chiarezza delle idee, e rinvigorendo il potere raziocinativo ci aiuta a esser coerenti, e quindi a non perder di vista le nostre ultime, più importanti finalità, sviandoci dietro all'allettativa dell'utile immediato? L'uomo ha bisogno sempre della sua umanità, salvo che per le sue funzioni organiche, per le quali gli è già sufficiente la sua animalità e all'esercizio delle quali non è la scuola che deve attendere. Nell'utile e in ciò che oltrepassa questo concetto, egli può riuscire a bene, se svolge e rafforza la sua natura, se si vale della potenza che questa gli conferisce nel mondo, se prende con tutte le sue armi il posto di combattimento che gli è destinato. Le armi dell'uomo non sono nè artigli, nè zanne: la sua forza è nel suo pensiero dominatore del mondo. L'uomo tanto vale nella realtà quanto è lo sviluppo del pensiero; e di tanto già noi abbiamo assoggettata ai fini nostri la natura, per quanto l'abbiamo conosciuta. Il valore dell'individuo sarà eguale alla ricchezza di pensiero che egli avrà in sè accumulata; e ogni grandezza umana si misura dallo svolgimento delle potenze dello spirito. Molte sono di certo le condizioni presupposte dall' intelligenza, perchè essa possa creare il mondo che si dice dello spirito, tutta la storia, grande e piccola, quella delle nazioni e quella degl'individui; ma le condizioni non sono l'energia creativa: e tutta l'Italia qual fu, ma senza Cavour, non si può più intendere come risorgesse a nazione. Materialismo storico quanto volete; ma l'uomo stesso economico, l'uomo che vive e pensa a un modo perchè la sua condizione sociale economica non può lasciarlo vivere e pensare altrimenti, quell'uomo è uomo, è intelligenza; e come intelligenza agisce, e agisce in quel dato modo, e fa la

storia che fa. A ricostruire approssimativamente la sentimentalità di Giacomo Leopardi ci gioveranno di certo le notizie della sua eredità morbosa, la storia delle sue infermità pietose e delle domestiche angustie e il senso stesso della ombrosa malinconia del *natio borgo*: ma con tutto questo mi avrete dato la legna, non la fiamma che solo la scintilla del genio può suscitare, non la creazione dell' eterno spirito umano, che la bruta sentimentalità dell' individuo caduco trasfigura in opera d'arte imperitura. Animalità, dunque, quanta se ne vuole; ma questo animale ha da essere uomo; altrimenti non sappiamo che farcene; come dell'oro non saprebbe che farsi l'assetato sperduto nel deserto.

L'uomo non è l'animale bipede e implume, che abbiamo sempre sott'occhio. Nè s'è fatto l'uomo quando questo animale sia diventato l'automa semovente che, introdotto in un certo ingranaggio gerarchico o sociale, vi adempie più o meno meccanicamente la parte sua, guadagnandovi di che sbarcare il lunario o di che scialare lui e i figliuoli, vita natural durante. A questo animale non importerà mai il fato di Prometeo, nè il destino dell'uomo. Egli non mirerà mai dopo l'esequie. Per lui nè greco nè filosofia gioveranno a nulla: a lui nessuna delicatezza di spirito turberà la digestione. Ma non è questa l'umanità: o almeno non è questa l'umanità di cui vogliamo parlare. L'uomo nostro è l'uomo che ha quello che si dice una *coscienza*: è l'uomo, dicasi pure, delle classi dirigenti; senza il quale non è neanche possibile in natura quell'altro della buona digestione; poichè anche le buone digestioni oramai bisogna pur farcele nel seno della società; nè società è concepibile senza classi dirigenti, senza uomini che pensino per sè e per gli altri. A questo uomo credo pensino tutti quando chiedono che la scuola sia per la vita. Sì, per la vita dell'uomo, della coscienza umana.

Abbiamo noi questa coscienza nell'uomo vol-

gare? Evidentemente questa coscienza presuppone una formazione, una cultura: una cultura indirizzata a formare appunto tale coscienza: la cultura che vuol esser materia dell'istruzione media. E che è questa coscienza? Ma la coscienza è la consapevolezza che l'uomo ha da possedere — e sarà la sua prerogativa nel mondo, — della sua essenza e della sua esistenza: di quello che è idealmente e di quello che è realmente; di ciò, insomma, che dev'essere, e di ciò che è. Consapevolezza, certamente, di assai arduo e difficile acquisto, perchè ad esser piena e tutta spiegata, come direbbe Vico, implicherebbe una visione speculativa di tutta quanta la realtà universale, in cui l'uomo è. Ma questa visione è un ideale anche agli intelletti più maturi; è ideale, a cui mira, come a faro luminosissimo e con ferma fede, l'umanità. Pure una visione, quale che sia, incompiuta, frammentaria, provvisoria, non solo è possibile, ma è reale; l'hanno tutti, dico tutti gli uomini pensosi, che hanno in vita loro riflettuto sulla condizione propria, sulla propria origine e sulla propria sorte avvenire; e quindi su ciò che ciascuno è, e sulla parte che a ciascuno spetta in questa scena del mondo. Tutti gli uomini, più o meno frequentemente, con maggiore o minore insistenza, han sempre gettato uno sguardo dentro a sè, e han cercato di scorgerne il fondo, e formarsi un concetto pur che fosse dell'essere proprio. Ora, il concetto del proprio essere non è un concetto di più che si aggiunga o solo si organizzi con gli altri. Una volta formatosi, questo concetto è il nostro centro spirituale, è la nostra personalità teorica e morale, è noi stessi: noi stessi diventati consapevoli di noi stessi: noi che sappiamo quello che siamo, e che operiamo quindi innanzi sapendo quello che siamo. Cioè, quello che siamo e quello che siamo stati; perchè noi non siamo se non quello che noi possiamo essere per effetto di quello che siamo stati. La nostra essenza si celebra nella no-

stra storia, e lo spirito umano è la civiltà da lui creata, tutto il bene fatto, tutto il male commesso, tutto ciò, insomma, che ha dimostrato, anzi recato in atto la sua natura. L'uomo conscio dell'esser suo è l'uomo che sa che cosa è l'uomo, e che cosa quindi ha da essere: che cosa è stato e che cosa quindi può essere; scienza del dover essere e del poter essere, in cui si compendia l'umanismo o quella sapienza propria dell'uomo, che ha da essere uomo. Giacchè quest'uomo non è quel che ha da essere, non realizza in sè il valore umano, spontaneamente, naturalmente, senza saperlo. L'uomo fa quel che sa di fare, sia che lo faccia per deliberato proposito, sia che lo faccia per una spinta interna e quasi per suggestione d'un genio o demone interiore. Noi non percorriamo, nè nella pratica, nè nella cognizione, vie a noi ignote: solo ci moviamo quando la strada ci venga innanzi illuminata dalla fiaccola della nostra coscienza. L'arte stessa, la più ingenua, la più spontanea, la più naturale, per così dire, delle produzioni dello spirito, non è scarica di sentimenti prepotenti, non è sfogo di furore che ci domini, ma conscia intuizione di quel che s'agita dentro: onde accade che il vate possa ritenersi sacerdote e maestro, e si sforzi, comunque, di dir chiaro a tutti l'animo suo e di riuscire con l'efficacia della parola a comunicare altrui la propria visione. Si nasce, è vero, poeti: ma come si nasce uomini, in generale. Si porta dalla nascita la potenza, il germe che si deve fecondare affinchè germogli; si deve educare, circondare di cure amorose, perchè se ne colga il frutto. E tutta la formazione del poeta, che pure è nato poeta, consiste nella coscienza che egli a grado a grado deve acquistare della poesia, che ha dentro: e che è bene la stessa poesia che fu dentro a ogni poeta, quella stessa voce divina che parlò già a tante anime un linguaggio, di cui la conoscenza non è immediata, ma s'impara. E tutto è così. L'uomo porta nell'anima il germe di tutte le

attività più o meno nobili dello spirito: tutte le attitudini, la cui operosità crea nei secoli la civiltà, e nella vita individuale il mondo di cui ciascuno di noi è fabbro a se stesso; e l'uomo svolge e matura sè, diventando consapevole di coteste attività quali sono state e sono eternamente.

Insomma, all'uomo è essenziale la coscienza dell'esser suo, quale la cultura umanistica può darla. E poichè gli è essenziale, questa coscienza è condizione, questa cultura è preparazione così alla vita, come alla scienza: così al mondo delle relazioni civili e politiche, come alla umbratile speculazione della università. Senza siffatta coscienza non c'è moralità vera, intelligente, non c'è economia sagace, non c' è politica chiaroveggente; come non c' è la scienza che è ardore di ricerca, sincerità di abiti mentali, scrupolo di metodo, senso dei limiti d'ogni dottrina particolare e aspirazione a quella unità del sapere, in cui tutte le dottrine s' accordano, tutte trovano la ragion di essere, tutte concorrono a spingere l'umanità verso quella suprema coscienza di sè, che è la mira altissima, a cui ella, bene o male, guarda sempre con la bramosìa propria di tutte le cose verso i loro destini esseniali. La cultura umanistica della scuola media è fine a se stessa in quanto essa compie l'uomo; ma non l'uomo reale del mondo pratico e dello speculativo, che solo la pratica e la speculazione possono compiere; sibbene l'uomo *puro e disposto* ad entrare nella pratica e nella speculazione, portandovi le attitudini spirituali che nell'una e nell'altra son necessarie. A considerarlo così, nella sua purezza, non deve parere, ed effettivamente non dev'essere, nè uomo pratico già, nè già speculativo. Ma a penetrarne l'anima, quale è disposta, deve apparire e dev'essere quell'uomo, a cui solo è possibile la pratica e la speculazione. Egli così non potrà dirsi abbia vinto nessuna battaglia: ma avrà affilate bene le armi, e avrà preparato bene il suo cuore per poter vincere tutte

le battaglie che gli toccherà di combattere nella vita qualsiasi che gli toccherà di vivere [1].

Non dunque anticipazione degli studi scientifici delle università; nè anticipazione delle cognizioni pratiche della vita: la scuola media dev'essere preparazione alla scienza e alla vita.

E con questa prima conclusione abbiamo anche il modo di disegnare il concetto della cultura che la scuola media deve diffondere. Non anticipando scienze, nè cognizioni pratiche, la cultura che si richiede non può esser altro che educazione dello spirito. Bisogna abbandonare il problema insolubile della determinazione dell'enciclopedia in miniatura, e procurar di chiarire il concetto del-

---

[1] Ma questo uomo *puro e disposto*, osserva il Mondolfo, op. cit., p. 33, « è un'astrazione, cui la realtà non risponde ». E in un certo senso è vero: quest'uomo è un uomo ideale, un'idea, che nella realtà ha il suo limite. Ma il Mondolfo sa che tale è la natura di tutte le idee. La qual natura tuttavia non toglie che noi, se vogliamo intendere la realtà, dobbiamo sempre pensarla, e cioè determinarne l'idea. Possiamo bensì rinunziare a pensarla: ma questo importa rinunciare spesso, come in questo caso, a operare. Se voi volete fare una scuola media, dovete pensarla in qualche modo, secondo cui recarla ad effetto; altrimenti non otterrete mai nessuna scuola. Idea o astrazione è la mia in quanto media del termine d'un certo processo di sviluppo spirituale, che nei casi concreti può finir prima e può finir dopo. « La realtà ci offre a un certo punto della evoluzione mentale dei giovani una molteplicità di direzioni, una varietà di temperamenti e di tendenze che, allorquando cominciano ad affermarsi, han bisogno di prendere la loro via ». D'accordo: ma questo *certo* punto io credo coincida appunto col termine della ordinaria scuola media. Il Mondolfo, che vuole una scuola media superiore plurima, lo collocherebbe, a quel che pare, nel periodo della pubertà. Non contesto la possibilità astratta d'un fondamento naturalistico nella divisione dei periodi delllo sviluppo spirituale. Ma mi pare troppo semplicistico il concetto che, se prima della pubertà un ragazzo possa studiare il latino, dopo possa esser preso da un' invincibile nausea pel greco: e debba perciò passare dalla scuola unica alla plurima, e pigliar la sua via. O non pare al Mondolfo che anche il suo *puber* sia un'astrazione, anzichè una realtà psicologica?

Il Mondolfo fa più tagli, astratteggia di più. Per me, tutta la scuola media è formativa, e però tutta preparatoria all'università; ma nel solo senso legittimo della preparazione.

l'istruzione formale, che è merito incontestabile di Herbart aver chiaramente enunciato in pedagogia. Abbandonare la pretesa e la speranza di poter rifornire la gioventù di tutto ciò che potrà occorrerle nella scienza e nella vita, e che sarà tanto e tanto che, guai a lei, se non sarà disposta ad acquistarne, ad acquistarne sempre da sè, via via che la scienza le starà innanzi muta sfinge coi suoi enigmi forti, e la vita urgerà con gli ostacoli penosi, crudeli della concorrenza. E proporsi invece il problema razionale: quali sono le attività dello spirito che la scuola media deve coltivare? e in che modo potrà coltivarle?

Questa l'unica posizione logicamente possibile della questione della scuola media; e fuori di essa credo benissimo, come già accennavo a principio, che si potranno dire molte cose giuste; ma non credo possibile giungere a una conclusione. Solo questo concetto di una cultura formale è determinabile in un modo unico, identico per tutti, perchè esso solo si fonda non sulle attitudini, le tendenze, le predilezioni, le cognizioni personali, variabili da individuo a individuo, da nazione a nazione, da tempo a tempo, ma sulla immanente natura dell'uomo. Da una scuola di cultura tecnica dovranno escludersi quanti non hanno attitudini alle arti; ma da una scuola di cultura umana, chi altri può rimanere escluso che le bestie?

Rispettate l'individualità! — si grida da qualche anno contro i fautori della scuola unica. Chi da natura, o da circostanze incalcolabili che abbiano già formata la sua mentalità, è inclinato alle lettere, perchè studierà la matematica? E chi è inclinato alle matematiche, perchè dovrà a suo dispetto studiare cinque anni di greco? [1]. — E

---

[1] Anche qui il Mondolfo, fautore della scuola unica di primo grado, mi ammonisce: « Giustissimo: ma aspettiamo per la scelta che le inclinazioni si siano manifestate: non ci mettiamo a far teorie pedagogiche senza considerare la realtà dello sviluppo psi-

ognun sa quanto potrebbe esser lunga la serie di queste domande; e come, per conseguenza, i sostenitori della scuola media multipla siano costretti per coerenza ad ammettere una molteplicità indefinita di tipi di scuole; vale a dire ad approvare tutte le scuole immaginabili; e quindi, a non approvarne o non promuoverne, come veramente buona, nessuna; e insomma, a conchiudere, che la riflessione su questa materia mena alla persuasione che non mette conto rifletterci, perchè tutti hanno ragione: anche quelli che hanno torto, che saranno, m'immagino, i difensori della scuola unica. La scuola molteplice *ruit mole sua!* È la bancarotta della pedagogia, destinata a fallire per la semplice ragione che si propone, ripeto, un problema insolubile, qual è quello di determinare la cultura che conviene a ciascuno, anzichè la cultura che ciascuno deve ricevere o appropriarsi. Sarebbe come voler determinare il concetto della moralità esaminando quante sorta d'immoralità si commettono sulla faccia della terra! Nelle coscienze perverse voi non troverete mai la norma del retto volere; nè potrete attingere proprio negli spiriti incolti il criterio della cultura.

Le differenze tra gli uomini, pur troppo, ci sono; e per un verso è gran bene che ci siano. La vita della società civile è un organismo, che non potrebbe esistere senza la grande varietà delle forze che vi concorrono. Ma come ogni organismo, anche la umana comunanza ha bisogno d'un principio, che

---

cologico » (p. 35). — Ammonizione proprio sprecata; e se ne sarebbe accorto lo stesso M., se avesse badato al contesto. Io non sono stato mai fautore della scuola unica; ma non pel rispetto dovuto alla individualità! Dico della scuola unica nel senso corrente, che sarebbe la fusione della scuola tecnica e del ginnasio, quale è vagheggiata, — e me ne rincresce, — anche dal Mondolfo. Ma qui su io intendo per scuola unica la scuola classica, che per me è la sola vera scuola media, formatrice e preparatrice agli studi superiori; e che per me non è suscettibile di differenziarsi in tipi diversi.

leghi in un solo spirito le membra diverse. Ognuno, sì, ha da pigliar la sua via; e tanto meglio per colui che sceglie per tempo la sua, e consacra più anni della sua vita alla mèta finale di questa. Ma la troppa fretta, ricordiamocene, nuoce al buon risultato d'ogni impresa. La precocità è pessimo auspicio. Avviamo più presto che è possibile i nostri figliuoli per le vie che dovranno percorrere nella vita. Ma ricordiamoci che è anche interesse dei nostri figliuoli l'interesse dell'umanità; e che l'umanità ha bisogno di cemento e di fratellanza; e che questa fratellanza è sentimento e bisogno operoso di bene solo quando sia reale fratellanza degli spiriti che sentano e pensino, amino e aborriscano, sperino e temano in molte cose a un modo, come spiriti sinceramente fraterni. Ognuno prenda la sua via; ma non per guisa che non s'abbia ad incontrar mai negli altri uomini, o che, scontratosi in essi una volta, non abbia módo d'intenderli. Ognuno legga bene il suo libro; e lo legga con passione, come il libro che gli svelerà il segreto della sua vita. Ma non sia poi assolutamente *lector unius libri;* sì da rinchiudersi nel breve giro de' suoi pensieri abituali e dimenticare che altre anime palpitano per altri problemi, che altri misteri paiono agli altri più urgenti, altri fini sono dagli altri anteposti, ed è fortuna per lui che siano: e che tutti i pensieri son degni egualmente di essere pensati, tutti i misteri han forza di attrarre l'occhio scrutatore dell'uomo, tutti i fini conviene che siano proseguiti. Senta ognuno d'essere l'artefice d'una maglia legata a infinite altre nella rete della vita umana, pratica e speculativa. Non gli sfugga che il valore dell'uomo non è nell'individuo, strumento, ma nell'uomo, nell'umanità, nel pensiero, che è fine: nell'umanità con tutte le sue potenze, con tutte le sue arti e con l'arte, e con la religione e con la scienza, produzioni tutte che ella ha create e creerà sempre perchè ne ha bisogno alla celebrazione della propria natura. Lo *specialismo* della scienza moderna è una

gran bella cosa; ma non dev'essere esagerato al punto da ridurre ogni uomo a una fetta di uomo.

L'anima dev'essere aperta a tutte le voci della vita, nel largo senso di questa parola; non chiusa e quasi raggomitolata attorno al misero steccolino d'una direzione lineare dell'umana attività. Lasciate che il chiuso bocciuolo dispieghi al sole tutti i suoi petali, se non volete aspettare invano il frutto e il nuovo seme fecondatore. E se un'anima, per sciagura sua, vi par che accenni a ripiegarsi su se stessa e restringersi egoisticamente nella passione di uno studio prediletto, e voi sforzatevi con l'amore a slargarla e a porla a contatto di tanta parte della realtà, che sta per diventarle estranea per sempre. Verrà tempo, in cui l'intelligenza e il volere maturi sarà bene che concentrino i loro sforzi ad un solo oggetto e lo perseguano costantemente; ma resterà all'uomo l'occhio pronto a vedere il mondo circostante all'aiuola, in cui egli lavorerà; gli resterà l'orecchio pronto a udire le voci degli altri uomini che gli lavorano attorno; gli resterà l'anima pronta a tutte le gioie e a tutti i dolori degli altri. Giacchè questa è l'istruzione che è veramente educativa, che non ci fa intolleranti nè arroganti, che ci dà il concetto della grandezza dell'uomo e della piccolezza dell'individuo, e tutti i nostri fratelli ci fa considerare come nostri fratelli, cooperatori nostri nel lavoro unico della grande famiglia umana. Questa è l'istruzione che dà al poeta il senso della poesia che pure aleggia tra le storte e gli alambicchi del chimico intento a scrutare a una a una le qualità semplici della materia; che fa ricordare al filosofo la sapienza che egli deve scorgere in fondo alla ricerca del naturalista e in fondo all'ispirazione del poeta; che dà allo scienziato della natura il desiderio dell'umanità, che è assente dall'oggetto del suo studio, e tuttavia par vi si annunzii; che mostra sempre al matematico che traverso alla rete delle astratte relazioni dei numeri e delle figure, che egli rileva dal fondo delle cose, gli sfugge tutta

quanta la realtà della vita, con la ricchezza della sua poesia e il mistero de' suoi problemi più interessanti all'anima umana: che fa sentire a tutti che, come le attività spirituali sono degne tutte d'essere coltivate, tutti gl'individui che le varie attività variamente coltivano, son degni di rispetto e d'onore, non perchè Tizio e Caio, ma perchè uomini tutti di buona volontà. Questo largo sentimento della comune spiritualità è il crogiuolo in cui la nostra istruzione fonde ed assimila gli uomini, fornendo a loro la coscienza appunto della loro comune natura.

La cultura formale della scuola media è dunque cultura essenzialmente umanistica, e però particolarmente letteraria e filologica; perchè nella letteratura è l'espressione più piena dell'anima umana, e la filologia è lo strumento necessario a intendere la letteratura. Se non che, dal concetto completo dell'umanismo non sono escluse nè la storia, nel più largo senso della parola, in quanto coscienza di quel che l'uomo è stato ed ha fatto, nelle varie forme della sua attività teoretica e pratica; nè le scienze che mettono ordine nelle rappresentazioni esteriori onde ogni anima ribocca; nè tanto meno la filosofia, che compie tutta questa cultura, conducendo l'uomo a riflettere sulla sua più costante natura attraverso i tanti atteggiamenti della letteratura, le varie vicende della storia, le direzioni diverse delle scienze, e per questo grande teatro dell' universo, di cui siamo gli spettatori, e non soltanto gli spettatori. Ma, si badi, ogni mezzo di cultura non potrà esser trattato a formare convinzioni scientifiche. La scienza non è di questi anni dell'uomo, come s'è detto. Bensì, poichè alla scienza pure bisogna preparare, bisogna ora suscitarne il bisogno, farne nascere i problemi. Destare l'interesse, diceva Herbart. Questo interesse è la vera cultura.

Nel destare questo interesse dico che sta il problema. Io non potrò far dei filosofi nel liceo; ma devo scuotere il torpore degli spiriti, devo ritirare

l'osservazione degli scolari dall'esterno sull'interno loro, dove tutti i pensieri convengono, e a tutta prima sono in discordia tra loro : devo con una serie di riflessioni mostrare che c'è un problema filosofico. Non importa che essi se ne vadano prima di poter avere la soluzione : o che tutti i filosofi hanno trovata la loro soluzione? Ma tutti hano riflettuto, tutti hanno preso ad amare la verità, hanno sentito la serietà della vita, e la dignità dell'uomo nel mondo. E questo sarà un gran bene, che io avrò fatto, se avrò saputo farlo, a' miei giovani. I quali non si rideranno del dovere, della verità, di tutti gl'ideali; anche non sapendo la loro ragione, essi sapranno che cotesta è una questione assai difficile, e che un'alzata di spalle scettica è segno d'ignoranza e di volgarità. Questo lo sapranno.

E rimarrà loro immancabilmente il desiderio della soluzione, possano poi pensarvi o no, con assiduità e con metodo. Sapranno che lì c'è un grave problema, e, quando potranno, volgeranno tutto l'animo a chi parlerà loro di verità, di dovere e d'ideali, con quell'attenzione e sincerità con cui ascoltiamo chi ci parla d'un comune interesse. E sapranno magari distinguere, allora, il filosofo vero dal ciarlatano, e così il democratico dal demagogo, gli amici veri dagli amici interessati e falsi della verità e della giustizia.

Le scienze naturali nella scuola media non potranno, non dovranno dare una cognizione scientifica della natura, ma potranno sibbene far nascere il bisogno, far sentire la necessità di quella cognizione, che dalle scienze naturali ci è fornita: crearne, a così dire, il gusto. Non si tratta già di dare quelle nozioni che paiono fondamentali od elementari. Nella scienza non c'è fondamento, se sopra non vi sta l'edificio, e gli elementi per sè sono membra divulse e senza valore. Ma il naturalista può e deve con osservazioni appropriate risvegliare la curiosità scientifica per ciascuna delle classi principali dei fenomeni naturali. Sarà appagata o non

sarà appagata questa curiosità, non importa: sappia l'uomo almeno come sorgono i problemi delle scienze naturali dalla stessa riflessione sulle rappresentazioni, che ogni uomo non può non possedere. Nè le matematiche nella scuola media potranno essere l'iniziazione della cultura scientifica corrispondente delle università: ma l'esercizio di quello spirito costruttivo e deduttivo, che ha create nella storia le matematiche, e il cui sviluppo disporrà allo studio delle medesime. Nè le lettere faranno il letterato; ma, in primo luogo, renderanno allo spirito familiari i pensieri più eletti che siano stati pensati dagli uomini; e in secondo luogo, affineranno il gusto, abituandolo all'analisi della forma che si ammira nei capolavori, e che il nostro stesso pensiero assume quando raggiunga quel tanto di chiarezza e gagliardia che è necessario alla vita piena di esso: ideale di forma, che resti innanzi quale mèta a cui ciascuno potrà più tardi sforzarsi di approssimarsi sempre più. Nè lo studio delle lingue farà il filologo; ma basterà che aiuti a far conoscere chiaramente quella forma appunto, che diciamo classica, in cui traspare l'anima tutta dei nostri greci, dei nostri romani e di quanti dei più prossimi a noi della nostra gente s'accostarono a quel nitore degli antichi. Conoscenza, che sarà bene, credo, portino con sè, usciti dal liceo, anche se dimenticheranno la coniugazione di qualche verbo greco o qualche particolare della sintassi latina, tutti i giovani, a qualunque segno s'indirizzino. Perchè il nitore della forma è la precisione delle idee: e le idee precise gioveranno al poeta come al filosofo, al naturalista come al politico. La filologia non è forse perpetua analisi d'idee per vederle nette e precise, una per una, e nel loro insieme? Abbandonate, se vi pare, la filologia; ma perderete il frutto dell'insistente lavoro secolare della nostra razza intorno a questo bulino delle idee, — d'ogni pensiero, bello o vero, buono o utile che sia, — che è la lingua.

V.

Ma voi dunque volete combattere la riforma, mentre si cerca il miglior modo di riformare la scuola media? E non v'accorgete che questa riforma è ormai urgente nella coscienza di tutti?

Io non sento meno d'alcuno la gravità dei mali che affliggono il corpo della nostra scuola; ma non credo che ella con *dar volta* possa schermire il suo dolore. Non credo che questi mali provengano dal suo presente ordinamento, e che si possano perciò guarire col mutarne l'ordinamento. Dalla scuola di cui ho disegnata l'idea, la nostra presente non differisce nelle linee generali. Pure, sono lontano assai dal credere che ella oggi dia i risultati che, secondo l'idea da me vagheggiata, se ne dovrebbero attendere. E vorrei aver agio di fare un esame minuto di tutti i difetti gravissimi che scorgo nella cultura che oggi la nostra scuola media è in grado di impartire. Ma in altre occasioni ne ho discorso con qualche larghezza [1]; e non volendo ora dilungarmi, preferisco piuttosto accennare alle cause principali del malessere avvertito da tutti nella vita stentata della nostra scuola secondaria.

In primo luogo tra le cause principali pongo anch'io il numero eccessivo dei giovani che affollano le scuole medie, non portandovi le condizioni d'animo e di mente indispensabili agli studi liberali di queste scuole, e cercando in esse quello che non potranno mai trovarvi. Di qui nasce, in gran parte, l'apparente impossibilità d'eseguire il programma della scuola media, quale è presentemente ordinata. Di qui la necessità nei maestri di smozzicare i programmi e transigere con la inetta mediocrità nell'insegnamento che non si ha fiducia di poter elevare

---

[1] *Difesa della filosofia* (1900), 2ª ed., Lanciano, 1924.

al segno che pur sarebbe necessario; e poi quella di giudicare negli esami con un'indulgenza, che fa scendere ogni anno più in basso quel certo grado di cultura stimato necessario a licenziare i giovani dal liceo. Di qui i motivi più forti della lamentela stucchevole del sovraccarico intellettuale. Di qui l'acuta insoddisfazione che amareggia ciascuno di noi, che vediamo tutti i nostri sforzi più coscienziosi rompersi fatalmente sulla roccia granitica di certe anime refrattarie a ogni attrattiva spirituale; onde si fiacca a poco a poco ogni più robusta fibra di maestro che incominci con l'entusiasmo della nobile missione propostasi; onde sovente si spegne quella fiamma d'amore che salda le anime di chi insegna e di chi impara in quella unità spirituale, che è la condizione necessaria d'ogni forma d'educazione. E la scuola diventa non saprei dire se un circo o un tribunale. Certo, molti di coloro, che vi fanno la parte di scolari, guardano il maestro come avversario da vincere con l'astuzia, o come giudice da piegare con le lusinghe o la pietà. Il fine degli studi così sciaguratamente trattati diventa non il sapere, -- che è il solo degno, anzi il solo possibile, — ma l'esame. E noi maestri sappiamo che significa l'esame : noi soli possiamo sapere quale depravazione degli animi ci sia svelata da questi esami, che siamo costretti di fare : e se non ci tormentasse il dubbio, che anche noi, per debolezza ed acquiescenza a non so qual fato sociale che ci trascina tutti, anche noi a cotesto pervertimento delle coscienze giovanili prestiamo pure una mano, — noi potremmo ridire quale noncuranza o qual disprezzo per l'arte, per la verità, per tutte le cose più belle e più sante che l'uomo abbia e di cui noi ci sforziamo tuttavia di mostrare la bellezza, l'eccellenza, la maestà, dimostrino molti giovani in quel punto, in cui, per separarsi da noi e dalle nostre cose, ci chiedono l'approvazione col tuono del mendico che non par uomo o con l'arroganza della prosunzione, di cui

non v'ha peste peggiore per la scienza e per la vita. E noi diamo loro una mano; e di noi forse è la colpa maggiore. Perchè se fossimo stati sempre fermi, rigidi mantenitori della consegna, che ci era stata affidata, — se anche non tutti, che non sarebbe stato possibile, la massima parte; — se fossimo stati vigili custodi della dignità degli studi, per il cui esercizio lo Stato per l'appunto compensa l'opera nostra; se avessimo tirata una buona linea per segnare la natura assolutamente immutabile dei nostri studi, e avessimo detto sempre, com'era dover nostro — di qui non si passa! — la riforma a quest'ora sarebbe venuta da molti anni. Noi, senza molto pensarci, abbiamo ingannato la società, che ha continuato a riempirci ginnasi e licei, e ha sdoppiati e moltiplicati questi e quelli perchè noi — i soli che potevamo e dovevamo dirlo — non abbiamo avuto la forza di dire che nei ginnasi e nei licei, pochi o molti che fossero, non c'era posto per tutta quella gente: e dirglielo, s'intende, non a parole. Noi per solito, invece, abbiamo leggermente preferito di fare una girata della responsabilità al paese; quasi non facessimo anche noi parte di questo paese, e quasi ci fosse altri più al caso di noi, ad illuminare il paese circa lo stato delle sue scuole. Ma al riparo bisognerà pur venire una volta per necessità di cose, se la riforma annunziata non ci liberi da chi frequenta le scuole classiche per ottenere un diploma oggi richiesto per molti impiegucci puramente burocratici, o per salire poi alle università a fornirsi comunque di una laurea, che o giovi a coprire malamente l'ignoranza scioperata del ricco volgo del Foscolo, o ad ingannare il prossimo in concorsi tumultuosi, e nella pratica delle professioni. La società nostra è zeppa di legisti e medici a spasso, con tanto di laurea incorniciata e appesa nel più onorevole luogo di lor casa. Essi han compito pessimamente gli studi universitari, come male avevan fatto i secondari, lamen-

tando il sovraccarico ogni giorno con ogni maestro, pretendendo sessioni straordinarie di esami ogni anno, strepitando contro il greco sempre. Vorremo riformare la scuola in servizio di costoro? A che pro? Costoro non sono nati agli studi; anzi *fruges consumere!* Sono numero; e non han diritto di fare i medici e gli avvocati. Stato guasto sarà quello che agevolerà ad essi la via all'esercizio delle professioni liberali, che, per quanto professioni, presuppongono cultura scientifica.

Io non vorrei oltrepassare i limiti della questione della scuola media, in cui già il da dire è tanto. Ma egli è che la questione nostra non è isolata. E come l'affollamento delle scuole medie è un travaglio della società, più che della scuola condannata a risentirne gli effetti, e costituisce una questione sociale, la cui adeguata trattazione esce dall'ambito del nostro tema e della nostra competenza; così la difficoltà, la delicatezza degli studi classici, giudicati perciò improprii a una comune istruzione media identica per tutti coloro per cui l'istruzione media è ordinata, ci trascina per forza a un'osservazione riguardante il concetto poco esatto, a mio modo di vedere, che corre d'ordinario intorno al fine degli studi universitari.

Le università, si dice, hanno un doppio fine: scientifico e professionale. Così, volendo servire due padroni, non ne servono bene nessuno. È lo stesso errore che si commette per la scuola media, quando si vuole da essa una preparazione alle facoltà e una preparazione alla vita. No, il fine delle università è la scienza sempre, giacchè la professione buona è quella di chi ha cultura rigorosamente scientifica. Al cattivo medico e al cattivo avvocato manca appunto la scienza e quello scrupolo mentale e morale che la scienza conferisce quand'è studiata per se stessa. Che altro può essere la preparazione professionale separata dalla scientifica, se non empirismo? Ma l'empirismo, oggi, non pare più a nessuno sufficiente, salvo che per le arti affatto manuali, come

l'ostetricia, a cui non si richiede nè studi scientifici, nè scuola media [1].

Alla folla che guasta la scuola classica, lo Stato deve assegnare non mezzi di dare comunque la scalata alle università, ma scuole tecniche e commerciali svariate; le quali, se saranno veramente tecniche e commerciali, come oggi le desideriamo ancora in Italia, non devono dare adito alle università, mai. Non c'è scienza, nè professione, a cui non abiliti una preparazione scientifica, come non c'è uomo intelligente e degno di partecipare comunque al governo della vita civile, senza la coscienza profonda dell'umana spiritualità.

Un'altra causa, secondo me, feconda di effetti

---

[1] Il MONDOLFO, *op. cit.*, p. 13, fa a questo passo una serie di osservazioni di cui non riesco a intendere la portata. « Chiamare, egli dice, la cultura del medico esclusivamente scientifica, e non anche professionale, è questione più verbale che sostanziale ». Dunque? È vero quello che ho detto io, che cioè non c'è una cultura professionale che l'università debba impartire, diversa dalla scientifica? — No: la cultura che si deve acquistare in vista dell'esercizio della professione, è bensì scientifica, ma è pure *pratica* (esercizio delle cliniche, abitudine alla diagnosi e alla prognosi, esercitazioni chirurgiche sul cadavere, conoscenza del valore e dell'efficacia dei medicinali e delle loro dosi ecc.). Questa pratica « si ricerca scientificamente e non empiricamente; ma ciò non toglie che l'Università debba dare ai medici anche la preparazione professionale, congiunta con la scientifica ». Ma, a questo punto, chi è che fa la questione più verbale che sostanziale? Perchè io non pretendo già che lo studente di medicina non abbia bisogno di cliniche, di terapeutica, materia medica e così via. Ma noto che la clinica, la terapeutica, la materia medica devono essere e sono indagine scientifica, per modo che la finalità professionale non è qualche cosa di sopraggiunto alla finalità scientifica degli studi universitari, sicchè si possa dire che questi abbiano una doppia finalità. La quale invece sorge quando viene la preoccupazione dell'empirico che porta seco necessariamente la preparazione empirica, e quindi lo snaturamento della funzione universitaria. Così io ammetterò la necessità d'una coscienza filosofica per l'insegnante; ma non posso consentire che questa coscienza possa scendere alle minutaglie della pedagogia volgare, invenzione di cervelli oziosi: perchè ne sarebbe guastato lo spirito dell'insegnamento scientifico e non si preparerebbe di certo il futuro insegnante. Il *metodo* è la stessa filosofia, come la clinica è la stessa patologia!

dannosi all'organismo della nostra scuola media, è il difetto generale d'unità di insegnamento, derivante a sua volta, principalmente, dalla insufficientissima preparazione pedagogica degl'insegnanti. Io non sono di quelli che hanno troppa fiducia negli ammaestramenti pratici della pedagogia. Convinto, per un principio generale di filosofia dello spirito, che ogni schietta e valida produzione della mente precede la riflessione, i precetti e le regole; convinto che il procedimento naturale e spontaneo di ogni mente sana è il procedimento logico nella scienza ed estetico nell'arte, credo che tutto il segreto dell'insegnar bene stia nelle facoltà artistiche di chi insegna, per rispetto all'arte; e per rispetto alla scienza, nel possesso e nella nettezza delle idee che si vogliono comunicare. Ma nel complicato congegno della scuola media, con tanti insegnamenti simultanei, son pure d'avviso che a ciascun insegnante occorra una coscienza chiara della natura e delle condizioni del fatto educativo; occorra un concetto filosofico, voglio dire esatto e non cervelloticamente costruito a proprio uso e consumo, dei poteri dello spirito, con cui ha sempre da trattare. Perchè, se oggi questa coscienza e questo concetto non mancasse, i sette insegnanti del liceo, anzi gli otto, — poichè il preside è o dovrebbe essere sempre un vero *Oberlehrer*, se anche senza insegnamento, — mi pare che dovrebbero preoccuparsi, assai più che spesso non facciano, della unità d'insegnamento, di cui ho lamentato il difetto, e che è, fra l'altro, una delle sorgenti non meno copiose del quotidiano sovraccarico dei poveri scolari.

Senza l'unità dello spirito educatore non c'è educazione possibile: perchè se educazione ha da essere comunicazione d'una forma spirituale dotata di un valore estetico, religioso o scientifico, a uno spirito che è in via di formazione, è assurdo che questa forma da comunicare possa essere altro che unica. Certo, l'ideale sarebbe il maestro unico; e non per un anno solo, ma per tutto il corso dell'inse-

gnamento: perchè soltanto con una lunga e costante consuetudine noi possiamo trasfondere il meglio dell'anima nostra nell'altrui. Le antiche scuole filosofiche duravano parecchi anni; e il maestro era uno, o uno lo scolarca con la dottrina, che era la dottrina della scuola. Oggi l'unità di magistero è diventata impossibile pel progresso del sapere, il quale ha resa impossibile quella varia competenza scientifica che era propria dei filosofi antichi. Oggi non può essere buon insegnante di scienze naturali chi non studia profondamente le scienze della natura mettendovi tutto sè. Non nego tuttavia che nel liceo nostro v'abbia cattedre che si potrebbero con vantaggio riunire al modo stesso che nel ginnasio [1]. Da riunirsi certo sarebbero quelle d'italiano e di latino e greco; le quali, se tenute coi criteri che, secondo me, devono presiedere a questi insegnamenti nella scuola media, servono a un medesimo insegnamento; quello della lingua e letteratura in generale.

Ma, come altra volta ho osservato [2], l'unità dello spirito educatore non si ottiene soltanto con l'unità della persona docente: che anzi si dà il caso, non infrequente, che taluno non sia d'accordo con se medesimo. Essa può aversi anche tra molti insegnanti, sol che cospirino insieme a un medesimo intento, compiendosi scambievolmente e scambievolmente aiutandosi con quello stesso accordo che è fra le parti del sapere, considerato per se stesso, e tra le attività dello spirito, considerate in astratto. Oggi invece accade non di rado che ogni insegnante cerchi di trarre tutta l'acqua al suo mulino, insegnando come se nella sua scuola non ci fosse altro insegnamento che il suo. E il naturalista supera i

---

[1] Quanto vantaggio ritragga il nostro ginnasio dal suo presente ordinamento rilevò a ragione un conoscitore provetto delle nostre scuole e studioso appassionato ed acuto delle questioni scolastiche: L. Gamberale, *Scritti pedagogici*, Agnone, 1902, p. 156-157.

[2] Vedi qui appresso pag. 157; cfr. pag. 176.

confini della sua disciplina, e filosofeggia, contraddicendo al collega filosofo; e il professore d'italiano fa il romantico accanto al collega di greco e latino, che, naturalmente, fa il classico. E il filosofo, magari senza pensarci, si stima in obbligo d'instillare il dispregio della filologia, e scava il terreno sotto i piedi ai colleghi di lettere. E gli scolari finiscono per persuadersi che hanno tutti ragione; cioè che non mette conto dar retta a nessuno. E questa è la morale. E chi se n'accorge? I professori, che entrano in classe a uno per volta, certo no, salvo raramente per una indiscrezioncella ingenua o birichina di qualche scolaro. Ma questo sarebbe ufficio dei presidi e degl'ispettori: principalmente dei primi, la cui conoscenza dei propri professori dovrebbe spingersi, come già in qualche eccezione onorevolissima, alquanto di là dello aspetto della persona, del garbo, della diligenza o altra simile esteriorità: dovrebbe penetrare nelle idee, negli spiriti di ciascuno, per vedere se sia possibile accordarli tutti, non dico in amicizia (che già sarebbe una conseguenza), ma in una mira comune a cui convergere tutti gl'insegnamenti; e quando non fosse possibile, avvertirne gli stessi professori e riferirne al Ministero per i necessari provvedimenti. Perchè Dio fa gli uomini; ma poi tra loro essi hanno da accordarsi. Possono far questo i presidi? Potranno di certo, se avranno cultura e autorità da ciò. Ma aiuterebbe il Ministero a questa formazione dei collegi didattici concordi?

Noi parliamo qui in astratto; questo si sottintende. Qualunque riforma che si vagheggi, non sarà forse resa vana da un governo settario e da un'amministrazione inferiore al suo ufficio? Si sa che determinando criteri e principii, si suppone non manchino gli esecutori della legge, in cui essi vengano sanzionati. Deboli, deficienti questi esecutori, debole insufficiente l'organismo del quale quei principii dovrebbero essere l'anima. Ma a me pare che questa

materia sarebbe suscettibile di una disciplina legale, solo che se ne avesse il proposito.

In terzo luogo, tengo per fermo che se non l'ordinamento, i programmi della nostra scuola abbiano bisogno d'una riforma : una riforma che rendesse in ogni materia gli studi medi meno, assai meno estesi, e più intensi. I programmi delle scienze ne hanno maggior bisogno. Quali sono oggi, compilati da cultori delle stesse scienze, anzi che da studiosi competenti della natura della scuola classica, essi sono indirizzati a fornire ai giovani una cultura scientifica, che non è nei fini, nè nei mezzi della nostra scuola di poter fornire. S'è voluto insegnare tutto ciò che par conveniente che si sappia; senza riflettere che quel che converrebbe sapere è tanto, che non ci basta la vita dell'uomo; e senz'accorgersi che non c'è nessuno scolaro, — io sono stato de' più volonterosi e parlo per esperienza diretta, — che possa sapere alla fine tutto quello che gli s'insegna di matematica, di fisica e di scienze naturali. La quantità non giova. Ci vuole la qualità : ci vogliono i problemi, che sono pochi, non afferrabili in breve, ma facilmente coordinabili all'insegnamento umanistico.

Ancora : bisogna riformare l'insegnamento dell'italiano, riducendolo allo studio degli scrittori; che è uno dei coefficienti dello scriver bene, non il solo, nè il più potente; perchè a chi scrive occorrono le cose, e le cose non possono se non in piccola parte ricavarsi dallo studio degli scrittori della bella letteratura. Occorre il pensarci su del Manzoni : e non è, nè può essere principalmente l'insegnamento di lettere italiane quello che farà pensare su tutto ciò, che dobbiamo condurre i giovani a saper bene, cioè chiaramente ed efficacemente esprimere. È tempo che abbandoniamo la vecchia usanza rettorica dei componimenti, ortopedia a rovescio dell'intelligenza e della volontà. Giacchè non è esercizio inutile, ma dannoso : dannoso all'ingegno, che di-

viene sofistico e s'abitua a correr dietro alle parole e ad agitarsi vanamente nel vuoto; dannosissimo al carattere morale, che perde ogni sincerità o spontaneità. Son certo che questa voce mia, che è anche d'insegnanti ben più autorevoli di me, ora non sarà ascoltata [1]. Ma questo è argomento gravissimo, e meritevole di tutta la più ponderata considerazione. Pesa sulle nostre spalle la grave tradizione classica degli esercizi rettorici; ma nel periodo della riscossa morale e politica della nostra nazione non si è mancato di proclamare energicamente la necessità anche di questa liberazione: della liberazione dalla rettorica, peste della letteratura e dell'anima italiana. Teniamoci stretti agli antichi, che sono i nostri genitori spirituali, ma rifuggiamo dalla degenerazione della classicità, dell'alessandrinismo e dal bizantinismo. Leggiamo sempre Cicerone; ma correggiamone la ridondanza con i nervi di Tacito.

Infine, di una riforma parmi bisognoso anche lo studio del greco, che ora dà troppo scarsi frutti. Ma di una riforma, che quasi non ho il coraggio di enunciare dopo, non dico quella iniziata col decreto dell'11 novembre 1904 dall'on. Orlando, — il quale, con tutto il suo amore pei classici, in realtà ci ha avviati all'abolizione dello studio del greco per tutti; — ma dopo il voto del Convegno classico finito romantico, a Firenze, nel tristo settembre scorso [2]. Se neanche i classici difendono più il greco

---

[1] Vedi appresso, pp. 153 e sgg.

[2] Il voto proposto dal prof. Festa favorevole all'istituzione di scuole medie di tipo diverso dalla classica, come preparazione alle facoltà universitarie, non approvato senza viva opposizione, ma approvato! E l'onorevole Orlando ha avuto ragione di osservare che gli stessi avversari del Festa nel Congresso di Firenze, avevano già prima aderito nei loro scritti ai principii medesimi. Vedi dell'ORLANDO l'art. *La Riforma della Scuola classica*, nella *Nuova Antologia* del 16 ottobre 1905. Ma la posizione assunta da questi amici della cultura classica, per le ragioni svolte in questo scritto, a me non pare sostenibile. Vedi gli *Atti del Convegno fiorentino per la scuola classica*, (Firenze, tip. Galileiana, 1907) per cura della Società italiana per la diffusione e l'incoraggiamento degli

e la classicità nella sua unità inscindibile, come necessaria a tutti, saremo noi più realisti del re? Appunto, più realisti del re, ove questi dimenticasse le attribuzioni dell'ufficio suo. Ma, per non venire da solo incontro alla generale disapprovazione, preferisco servirmi delle parole semplici e savie d'un uomo di scienza e di coscienza, che studiò con grande amore e con acuta intelligenza la questione degli studi secondari; di Giovanni Maria Bertini. Egli nel 1875 scriveva:

« Questa incredibile debolezza », — già fin d'allora era incredibile! — « nel greco proviene da che i giovani ne incominciano lo studio troppo tardi, cioè nella quarta classe ginnasiale, nella quale l'età media degli allievi è di 14 anni, cioè sette anni più tardi di quando Antonio Mureto, Erasmo di Rotterdam ed altri umanisti che s' intendevano della istituzione dei giovani, volevano che s'incominciasse lo studio del greco e del latino. L'età della prima puerizia è quella, in cui le pratiche di memoria materiale, indispensabili in ogni studio di lingua che si faccia per uno scopo non meramente linguistico, ma specialmente estetico e filologico, sono facilissime e si sostengono allegramente dai giovinetti, senza noia, senza tristi riflessioni, senza le interrogazioni così frequenti in bocca dei giovani più provetti: *a che mi servirà il greco? e non potrei spender*

studi classici, pp. 108-111. L'ordine del giorno del Festa diceva: « Il Convegno.... ritiene opportuna l'istituzione di altri tipi di scuola secondaria [oltre la classica] in cui sia data maggiore importanza allo studio delle lingue moderne e alle scienze », non escludendo che tutti questi vari tipi « possano aprire la via ad ordini superiori di studi ». Per proposta di Ussani, Pistelli e altri, fu modificato in questa forma: *non contrasta in via d'esperimento l'istituzione di altri tipi*, ecc., e così approvato a maggioranza, nonostante la persistente opposizione dei classicisti intransigenti. — Si dice che l'intransigenza non sia prudenza, non sia politica ecc. ecc. Il vero è che quando si deve perdere, bisogna aspettare che gli avversari si conquistino da sè la vittoria. Altrimenti nel mondo non c'è guerra mai, e non si saprà mai chi abbia ragione e chi torto.

meglio il mio tempo? Dunque, o eliminare il greco dalle scuole, o farlo incominciare per tempo »[1].

Eliminarlo? — Ma se il motivo dell'avversione è che il greco non s'impara, facciamo che s'impari, e il greco non farà male a nessuno. Che se ogni membro che ci duole, chiameremo il chirurgo per farcelo amputare, tanto vale avviarsi difilato al macello!

VI.

Non una, dunque, anzi più riforme propugno io. Ma una mi pare più d'ogni altra necessaria e importante: una alla quale, anche trascurando promesse e minacce di chi par sempre pronto a metter tutto a soqquadro, pur di fare e di riformare, la Federazione degl'insegnanti secondari, già tanto benemerita della nazionale cultura per la costanza e il vigore dell'opera spesa a promuovere, sollecitare, ottenere la soluzione di quel problema economico, che era il *porro unum est necessarium* d'ogni questione possibile relativa alla scuola media, d'ora innanzi dovrà attendere, se vorrà mantenere la promessa fatta al paese, della rigenerazione della scuola. Perchè è riforma che non bisogna aspettare dall'alto; ma noi dobbiamo prepararla, noi propugnarla, noi recarla ad atto: la riforma dei metodi d'insegnamento, nei quali ci sarà facile convenire, quando ci saremo fatti d'un solo pensiero intorno al fine essenziale della nostra scuola; quando ci saremo tutti convinti, che non la scienza noi dobbiamo diffondere, ma l'amore e il bisogno della scienza; quando sentiremo tutti la delicatezza dell'ufficio nostro, che non è di rivenditori a minuto del sapere, il quale non si lascia comprare a spiz-

1 *Per la riforma delle scuole medie*, scritti vari di G. M. Bertini, Torino, Scioldo, 1889, p. 139. Intorno al Bertini, uno dei dimenticati, benchè dei pochi che meriterebbero davvero di essere ricordati, si può leggere un mio studio nelle *Origini della filos. contemp. in Italia*, I.

zico, e si ottiene solo come premio d'una vittoria difficile negli anni più maturi; ma di *excubitores ingeniorum*, di formatori di coscienze, e di coscienze rette. Allora sapremo tutti che non alla memoria dei nostri giovani conviene indirizzarci, ma all'intelligenza; e non per esercitarla sull'accessorio che è mezzo, ma sul principale che è fine: non sulla grammatica, semplice aiuto mnemonico, ma sulla letteratura; non sulle notizie biografiche, ma sulle opere degli scrittori; non sulle genealogie e sulle date, ma sul progresso della civiltà; e in generale non sulle quisquilie e sulle minuzzarie, come diceva il Bruno, sibbene sui principii e sui problemi che toccano gl'interessi più profondi dell'uomo; e tutti gli elementi dell'opera nostra intenderemo tutti a coordinare, a cementare in salde unità spirituali, che saranno poi le buone forze morali e intellettuali della società e della scienza.

Questo il mio ideale: e ho ferma fede nel suo finale trionfo, ancorchè i tempi ora gli volgano fatalmente contrari. Ciò che è razionale, saprà realizzarsi da sè quando avrà dimostrato la sua necessità. Facciano ora la riforma che scompagini e rimescoli questo già sconnesso organismo degl'istituti secondari. E potrà darsi che, avvenuta la riforma, venga dopo un anno una relazione ufficiale, come già nel 1899, dopo le innovazioni introdotte nel liceo in via d'esperimento dal ministro Baccelli, quando si proclamò che gli scolari e i padri di famiglia eran contenti, i presidi contenti, i risultati degli esami soddisfacenti: insomma, che il mondo non era cascato. Questo il costrutto della relazione d'allora [1]. E questa potrà essere anche la constatazione trionfale che faranno i riformatori d'oggi dopo la riforma.

Certo, se il mondo dovesse cascare per una cattiva scuola media, a quest'ora dico anch'io che sarebbe cascato da un pezzo!

---

[1] Relazione del CHIARINI nel *Boll. uff. della P. I.* del 16 novembre 1899.

IV.

LE CONTRADDIZIONI DEI LIBERISTI

Pubbl. la prima volta nei *Nuovi Doveri* del 15 giugno 1907.

I.

In un congresso interregionale che i professori secondari tennero nel marzo del 1907 in Palermo fu letta dal prof. Eugenio Donadoni un'arguta ed elaborata relazione sul tema: *Di una riforma radicale nell'ordinamento delle scuole medie*[1]. La riforma proposta e caldeggiata dal relatore, per dirlo subito con la sua energica espressione, si potrebbe riassumere in questa formula: « *non più istituti, ma cattedre* ».

Vale a dire: bisognerebbe sgretolare tutti gli odierni istituti d'istruzione media, per ridurli alle loro « unità elementari ». In ogni città tante cattedre, quante sono le materie attualmente insegnate; e qualcuna di più, come la storia dell'arte, la storia delle letterature straniere, la storia della filosofia, i principii di scienze sociali, l'igiene: in piccolo, una *universitas studiorum*. E in quest'università, abolita « ogni denominazione e sostanza di istituti », « ogni alunno potrebbe frequentare la materia che più crede ». Magari una sola, quando non gliene bisognasse un'altra; come farebbero oggi tanti giovani delle città industriali, i quali vorrebbero imparare soltanto il francese o il disegno o la meccanica, e intanto non sanno a quale scuola far capo. Inoltre, in cotesta università sarebbero possibili, per libera elezione dei singoli giovani, innesti di materie, rispondenti a speciali inclinazioni

[1] Vedi l'opuscolo con questo titolo, Palermo, Andò, 1907.

e condizioni sociali, delle quali il presente sistema uniforme e livellatore non può tener conto. Giacchè il Donadoni è persuaso che « senza libertà piena, non è possibile che la scuola prosperi di una vita che non sia fittizia »; e che intanto « di libertà manca la nostra scuola; pur così ricca di licenza. Le tradizioni del passato vi sopravvivono con la tenacia, con la grettezza di una senilità querula e ombrosa e accidiosa », ecc. La scuola d'oggi al Donadoni pare un *organismo senz'anima;* pare che uccida « fin dai primi anni, quello che è l'unità prima d'ogni energia collettiva: l'individuo.... L'istituto è la macchina che tutto attrae, tutto sagoma, tutto maciulla fra le sue ruote. L'istituto è giacobino; ma a scapito di quell'eguaglianza vera, che concede a ciascuno di muoversi e di orientarsi, come può e come crede, nel mondo ». Abbasso, dunque, l'istituto, e viva l'individuo! Viva la cattedra, come unità elementare! Ognuno si crei da sè l'istituto che vuole, combinando a suo modo le cattedre, di cui crede servirsi per la propria cultura.

E sta bene. Il prof. Donadoni dice molte cose giuste, — e le dice bene, benchè esageri un po' troppo le tinte, — intorno agli effetti disastrosi della miscela d'anime le più diverse ora costrette a stare insieme nelle nostre scuole, specie nella scuola classica. Ha anche ragione, sacrosanta ragione, di protestare fieramente contro la minacciata scuola unica: « tre o quattro anni di oltraggio a tutti i rami dello scibile, tre o quattro anni di oltraggio a tutte le energie fisiologiche, morali, intellettuali del disgraziato fanciullo, che farà giustizia sommaria di tante materie, non istudiandone nessuna ». Gli si potrebbe anche dar ragione sul rimedio da lui proclamato — *in schola libertas* — se (oh il grave, il terribile *se!*) se questo rimedio da lui proclamato fosse concepibile.

Non più istituti, ci dice il Donadoni. O come? E ci sarebbero per davvero i *lectores unius libri?* E come si possono mettere insieme i libri, cioè le

materie d'insegnamento senza organizzarle, senza farne, alla men peggio, un sistema, una forma di mentalità? Come ci possono essere cattedre senza istituti? — Perchè il Donadoni, m'immagino bene, non farà consistere l'essenza di un istituto nell'unità dell'edifizio scolastico (che pure è una conseguenza di quell'altra unità); nè nell'unità del preside o direttore; la quale ha pure il suo valore, subordinato a quello dell'unità vera dell' istituto; nè in nulla di tangibile e visibile; sibbene in quell'unità spirituale, in cui i vari insegnamenti nel loro insieme e nel loro graduale sviluppo concorrono. L'istituto potrà non essere un vero istituto; e noi potremo chiedere che, invece del falso, s'instauri il vero istituto. Ma l'istituto è, e non può essere altro che un organismo di cattedre: le quali perciò non sono unità elementari; perchè in tanto esse sono qualche cosa, in quanto fanno parte dell'istituto.

Questa difficoltà fu fatta, a quel che pare, al Donadoni da qualcuno de' colleghi del congresso: che gli osservò non potersi una medesima disciplina insegnare allo stesso modo ne' diversi ordini di studi, e per le diverse finalità intellettuali o pratiche verso cui muove l'alunno. — « Ragione mascherata di sapienza pedagogica »! risponde con un alzar di spalle il relatore in una nota al suo scritto. « A me sembrano parole. Chi ha mai sentito il bisogno che l'italiano, p. es., che s'insegna nei licei si moltiplicasse per scissione, così che ci fosse un italiano per i futuri avvocati, un altro per i futuri medici, un terzo per i futuri filologi »? Vivaddio! se questo bisogno di specializzare l'italiano del liceo non l'avete sentito, questo non prova che tutti gli alunni del liceo, quale che sia la futura carriera, a cui s'avvieranno, possono e devono studiare lo stesso italiano? E allora perchè pigliarsela tanto con l'*uniformità plumbea* de' presenti istituti?

Ma la difficoltà opposta al sistema del Donadoni, non riguarda l'insegnamento dell'italiano

in uno stesso istituto, fondato, com'è il liceo italiano, su presupposti diametralmente contrari a quelli da cui il Donadoni muove. Non è indirizzata — ed è strano che il Donadoni sia potuto incorrere in un tale equivoco — all'ordinamento per istituti, per ciascuno dei quali la scolaresca si ritiene uniforme; ma contro l'ordinamento per cattedre del Donadoni stesso, che vorrebbe un solo insegnamento d'italiano non solo per tutti i futuri medici e avvocati o filologi, ma anche per i futuri capitani di mare o direttori del lotto o ragionieri e per ogni sorta di operai, che frequentassero lo stesso insegnamento: un solo insegnamento, insomma, tanto per gli alunni del presente ginnasio inferiore quanto per quelli della presente scuola tecnica: un quissimile (nell'unità elementare) dell'oltraggiosa scuola unica! E che la difficoltà sia grave, e che non si tratti di semplice maschera pedagogica, se ne accorge, in fine, lo stesso Donadoni quando s'induce a confessare: « Le difficoltà potrebbero sorgere sulla natura, sull'estensione o sui limiti di alcune materie ».

Nè vale soggiungere, che « si entrerebbe allora nella questione — che io lascio (egli dice) intatta — dei programmi e dei metodi: che si potrà risolvere, quando si sarà risolta la quistione pregiudiziale dell' ordinamento scolastico ». Non vale; perchè tutti gli ordinamenti scolastici si potranno architettare, all'infuori di quello che renderebbe impossibile qualsiasi programma e qualsiasi metodo; perchè un tale ordinamento non ordinerebbe niente, e sarebbe in se stesso contradditorio. Le due questioni qui sono una. Il programma e il metodo, vi han detto, specializzano necessariamente uno stesso insegnamento, differenziandolo secondo le finalità diverse, a cui generalmente si pensa sieno indirizzati gl'istituti diversi. In altri termini, non c'è, nè ci potrà essere mai un insegnamento d' italiano, senza più: ma c'è sempre un insegnamento d'italiano o d'altro secondo un dato programma e se-

condo un certo metodo. Programma e metodo, che il Donadoni riconosce variabili, senz'avvedersi della conseguente variabilità concreta dell'astratta e fittizia sua cattedra d'italiano, come unità elementare.

Non se n'avvede: perchè, altrimenti, non risponderebbe con quell'alzata di spalle all'obbiezione, che non ci può essere una cattedra d'italiano, ma ce ne hanno da essere tante, quanti gl'istituti diversi, che si crederà di dover istituire. Riconosciuta infatti la necessità di quella speciale determinatezza o differenziazione delle cattedre a seconda degli istituti, a cui appartengono, la formula « *non più istituti, ma cattedre* » non avrebbe più senso.

II.

Ma, se il Donadoni non s'avvede della grave difficoltà che giace in fondo all'idea delle sue cattedre, la logica della verità lo trascina anche nolente a riaffermare la negata organicità delle cattedre stesse, e quindi l'impossibilità del sopravviver di esse alla dissoluzione degl'istituti.

Lo trascina, per conseguenza, alla negazione di quella libertà e di quell'individualismo, che sono il motivo fondamentale della riforma radicale da lui desiderata. Egli infatti prevede subito una grave obbiezione: « per i figli, e più per i padri, la scelta tra l'una o l'altra materia sarebbe un dubbio, un peso, una difficoltà »; e riconosce che « l'esercizio della libertà non è la cosa più facile »; ma soggiunge subito, per correre al riparo, che « l'arbitrio della scelta sarebbe, secondo il *suo* sistema, di molto limitato ». Limitato, secondo il Donadoni, dovrebbe essere per la costituzione di certi programmi fissi, in relazione ai vari fini della cultura delle scuole medie: programmi da determinarsi per *referendum*, se ho ben capito, dei singoli organi della società, in cui i detti fini sono adempiuti: onde ciascuna facoltà universitaria dovrebbe stabilire il

programma degli studi necessari ai giovani che aspirino all'ammissione nella facoltà stessa. E così ogni amministrazione dello Stato, così le camere di commercio, e via discorrendo.

Lasciamo stare il mezzo con cui verrebbero costituiti questi programmi: mezzo recentemente tentato anche in Italia dalla Commissione Reale per la Riforma della scuola media, e, pare, infruttuosamente. Dirò bensì, che non può non destare una certa impressione di meraviglia, che un professore, che vive nella scuola media, e l'ama e la studia e ne va meditando una riforma, desideri e creda possibile e opportuno che la soluzione poi de' più interessanti problemi, anzi del solo vero problema di questa scuola, possa venire dalla votazione d'una maggioranza qualsiasi. Ma, ripeto, prescindiamo dalla via per giungere ai programmi. Che significa che la libertà dei padri di famiglia e degli alunni sarebbe arbitrio, e che questo arbitrio andrebbe limitato dentro certi argini segnati da ben determinati programmi, se non che ogni alunno non si troverebbe e non dovrebbe trovarsi di fronte a una congerie di cattedre come unità elementari, con facoltà di seguire quelle di esse, che fossero più confacenti alle sue inclinazioni e alle sue speciali condizioni, sibbene innanzi a gruppi di unità inscindibili, ossia innanzi ad organismi di cattedre, a veri e propri istituti? Non cattedre, adunque, secondo lo stesso Donadoni, ma istituti. E molti istituti, perchè uno ce ne dovrebbe essere per i futuri medici, uno pei futuri avvocati, uno pei futuri filologi, ecc. ecc. E gl'istituti, i calunniati e disconosciuti istituti, buttati via in blocco dalla finestra, lo stesso Donadoni così li farebbe rientrare, solennemente, in lunghissima fila, per la porta. E se istituto è uniformità plumbea e compressione e uccisione di energie individuali, eccoli lì i nuovi istituti, materiati nei programmi, p. e., delle facoltà, a comprimere e maciullare nello

stesso strettoio tutti i candidati medici, o tutti i candidati avvocati, o tutti i candidati filologi.

Lo stesso Donadoni, infatti, non si lascia sfuggire che, anche semplificati i programmi e moltiplicate, secondo il suo sistema, le scuole medie, la scuola non sarebbe mai un vestito tagliato addosso all'individuo; e questo potrebbe, per quel tale arbitrio, che s'è visto, sentirsi a disagio anche in una scuola speciale. Tanto è vero, che il Donadoni prevede quest'altra obbiezione: « Se, scelta una materia, l'alunno si accorgesse di non avervi disposizione? Se, destinato al gruppo di materie (*leggi*: istituto) consigliate o prescritte da una facoltà, da un impiego, da un'industria, volesse, per cento ragioni, passare ad un altro gruppo? ». Nè la risposta è molto soddisfacente sulla sua bocca: « Ho già detto quel che io penso di coteste famose attitudini: generalmente, la più spiccata — e più sana forse — attitudine dei giovani sarebbe quella di non studiare niente; e quelle che sembrano spontanee attitudini ad una più che ad un'altra disciplina sono il più delle volte suggestioni, conscie o no, di necessità economiche, di condizioni sociali, di esempi domestici ». Benissimo. È quello che avevo osservato anch'io altra volta[1].

Ma l'osservazione a me giovava per combattere quell'individualismo scolastico, che sta a cuore del Donadoni, come già del Kerbaker e del Piazzi da me combattuti. E quando la ripete infatti lo stesso Donadoni, se ne serve per combattere le pretese (che gli possono parere eccessive, ma son pure le conseguenze logicamente necessarie del suo principio) degl' individualisti ad oltranza, che sono poi individualisti coerenti. E che la coerenza di quell'individualismo, che assume a motto la frase del Donadoni *in schola libertas*, stia per l'affermazione e

---

[1] Vedi sopra, pp. 48-49.

non per la negazione delle vocazioni, delle attitudini, onde un individuo non è che se stesso e non può che essere educato a modo suo, lo dimostra esso appunto il Donadoni. Il quale, se nega queste differenze quando è costretto a difendere, a sua volta, i suoi nuovi istituti, le afferma con tutta la convinzione quando fa l'individualista per davvero, e vuol distrutta (egli dice) ogni denominazione e sostanza d'istituti. Ecco quello che ha scritto il Donadoni individualista:

« Istituto significa sistema di studi rigido e fisso, mentre la cultura è in continuo progresso e trasformazione.... Conviene dunque dare la massima elasticità al congegno scolastico, conviene che *ciascun alunno* che domanda alla scuola o le discipline della vita pratica o la cultura necessaria a quello che si è proposto di essere un giorno nella vita, trovi nella scuola, per quanto è possibile, la soddisfazione di questi, che sono tra i desiderii più degni e più onesti dell'uomo. Conviene in altre parole che lo Stato non imponga degli istituti a tipo fisso e con un determinato numero di discipline [*e i raggruppamenti prescritti dalle facoltà, amministrazioni, ecc.?*], ma offra delle cattedre da scegliersi dagli alunni. *Conviene che ciascuno possa foggiarsi, a così dire, liberamente da sè quella cultura, che risponderà alle sue inclinazioni, alla sua capacità, a' suoi bisogni, alle sue necessità* »[1].

III.

Nè questa è una distrazione. La rivendicazione dell'individuo è il motivo fondamentale di tutta la relazione del Donadoni; il quale della odierna scuola non è contento perchè essa vuol foggiare sullo stesso stampo « giovani differenti di condi-

---

[1] *O. c.*, pp. 14-15.

zioni sociali *e di tempra e d'ingegno*.... Siedono sullo stesso banco, leggono il medesimo libro, ascoltano i medesimi insegnanti, giovani che hanno *le attitudini più diverse* ». Se la piglia con la nostra legislazione scolastica, che non riconosce un *dettame di volgar senso comune* come questo: « che non si prova entusiasmo che per ciò che ha affinità con *le nostre tendenze* ». Se la piglia col presente ordinamento delle scuole, che parte « da un presupposto semplicemente assurdo: che tutti i giovani, cioè, abbiano le medesime disposizioni per tutte le materie, e tutti gli stessi bisogni ». E parla dei *germi buoni* che ognuno porta in se stesso e che la scuola, com'è, impedisce di secondare. Ma che direbbe il Donadoni individualista, se a queste affermazioni saltasse su quell'altro Donadoni — il Donadoni dei *referendum*, il Donadoni che vuol limitare l'arbitrio della scelta e imporre programmi; — saltasse su a ridere di questi germi, disposizioni e tendenze, facendo osservare che la più spiccata e la più sana attitudine dei giovani è quella di non studiare niente? Che figura farebbe il primo Donadoni in faccia al secondo?

Queste contraddizioni sono inevitabili quando non si comincia a determinar bene i concetti che si adoperano; i quali, a maneggiarli, così, sbadatamente, sono pericolosi come armi da fuoco. Il Donadoni non potrà venire a capo della questione della libertà scolastica, se non determina il concetto della libertà, e quello dell'individuo. Giacchè, quando egli ha riconosciuto che la libertà dell'individuo come tale è arbitrio, ha già condannato l'individualismo, e negato il fantastico diritto di una scuola corrispondente a bisogni individuali; ed ha affermato per contro il concetto di una scuola costituita oggettivamente secondo le esigenze generali dello spirito umano rispetto alla cultura d'un dato momento storico, per complessi di materie non accozzate come che sia, ma organizzate secondo le loro attinenze reali. E tutta la discussione del-

l'ordinamento scolastico allora si sposta; e si mette su altra base. Allora si entra sul terreno su cui si muovono i difensori della scuola classica, della cui ragion d'essere il Donadoni (che ne dice tanto male, nulla riflettendo che anche lui e tutti i colleghi, che egli desiderava consenzienti nel suo severo giudizio, son pure usciti da questa scuola!) non sa rendersi conto. *In schola libertas*, dicono anche i difensori della scuola classica come scuola tipica di alta cultura umana (cultura che, badi il Donadoni, non è istruzione, com'egli pare creda, anzi educazione e formazione mentale): ma la libertà dei liberi, cioè la libertà che si acquista nella scuola, non quella con cui l'individuo presuntuoso crede già di entrarvi, e per cui pretenderebbe una scuola di suo gusto.

Così, se il Donadoni avesse, prima di rifiutarlo, definito a se stesso il concetto di *cultura generale*, si sarebbe accorto che non è tanto facile, come è sembrata a lui, la soluzione del problema se i futuri avvocati, i futuri medici, i futuri filologi debbano avere tutti la stessa cultura, o una cultura speciale diversa secondo la carriera universitaria a cui s'indirizzano. Ma non è questa la questione di cui egli s'è preoccupato; e non gioverebbe ora insistervi.

Il pensiero, che egli dice d'aver portato *nel cuor gran tempo ascoso*, è quello delle *cattedre senza instituti*: pensiero, che s'è visto sfuggir di mano, se non dal cuore, appena s'è provato a determinarlo per le generali, pur senza entrare nella questione dei programmi e dei metodi. Ma questo pensiero egli se lo lascia scappar via anche per un altro verso.

Ha dichiarato di voler sopprimere ogni nome e sostanza d'istituto, per lasciare le cattedre, una per materia (mentre ora ce ne son tante ne' vari istituti d'una stessa città); salvo a ripeterla, ove lo richieda il numero degli alunni, secondo il bisogno; poichè ogni cattedra non dovrebbe avere più di venti alunni. Sicchè in una piccola città, dove questa

scuola media non avesse in un anno più di venti scolari, ci avrebbe ad essere una cattedra sola d'italiano. Intanto, « l'insegnamento avrebbe due corsi: uno inferiore, che io direi pratico, uno superiore, o teorico; e ciascuno di essi della durata di tre anni.... Alcune discipline sarebbero proprie soltanto del corso inferiore o pratico.... Altre soltanto del corso superiore o teorico.... Altre durerebbero per ambedue i corsi, ma con criteri ed estensione diversa, naturalmente; come l'italiano ». — Ecco qui un'altra flagrante contraddizione, che si va a ficcare nella stessa unità elementare! Nella supposta città, infatti, che dia in un anno il contingente di venti alunni d'italiano, l'unica cattedra d'italiano il Donadoni se la vede moltiplicare per 6: e non ha che farci! Perchè? Perchè l'unità elementare non è elementare; e il Donadoni stesso qui vi dice che non c'è l'insegnamento dell'italiano, senz'altro; ma c'è un istituto, almeno di 6 anni, in ciascuno dei quali c'è uno speciale insegnamento d'italiano con estensione e criteri diversi. C'è sulla carta, almeno. Perchè bisognerebbe vedere poi i programmi d'italiano, p. e., delle singole facoltà, chè potrebbero essere diversi, e moltiplicare allora le cattedre d'italiano d'uno stesso anno di corso; onde l'unica cattedra immaginaria, scheletrica, astratta, potrebbe in concreto presentarsi come trenta o quaranta cattedre, una volta che si sta per la molteplicità, anzi che per l'unità della scuola, e si riconosce a ciascuno de' vari organi della società il diritto di prescrivere i programmi dei loro candidati.

È inutile insistere anche su questo punto. Ognuno che ci rifletta, può vedere come l'idea delle singole cattedre variamente combinabili sia in se stessa contradditoria. Io voglio solo notare che il dire *due corsi*, corso *pratico* e corso *teorico*, il primo grado al secondo, uno con certe materie, l'altro con certe altre; quando non fosse, com'è in realtà, un richiedere un'infinità d'istituti, importe-

rebbe, per lo meno, così in astratto, la creazione di un istituto, saldo, fisso, come tutti gl' istituti, con cattedre combinate, a seconda della loro rispettiva natura: e dare, insomma, un bel frego, anche una volta, alle parole: *non istituti, ma cattedre!*

Non c'è che fare; le contraddizioni sono inevitabili quando si batte la strada, non nuova davvero, come riconosce lo stesso Donadoni, della pseudo-libertà negli studi. Non le evitò il Kerbaker, che fu primo ad astratteggiare così malamente con queste utopistiche velleità di riordinamenti o disordinamenti radicali della scuola media. Non le evitò il Piazzi, che finì col fissare spiattellatamente alcuni tipi d'istituti, in cui quella sua libertà era messa violentemente a tacere. Nè c'è stato mai, nè mai potrà esserci sistema d'educazione pubblica, che possa essere educazione dell' individuo singolo, secondo le sue esigenze individuali. « Il sistema scolastico, ch'io vorrei », dice il Donadoni, « è nelle linee generali il sistema seguìto in una nazione forte, sana e conservatrice come l'Inghilterra ». Conservatrice tanto, in fatto di scuole, che noi non avremmo che a perderci, ad imitarla. Ma che abbia un sistema scolastico simile a quello vagheggiato dal Donadoni, nego. Perchè lì ogni collegio ha tradizione secolare di programmi immutabili, che sono l'opposto dell'ideale individualistico. E il paragone, ad ogni modo, non corre. Perchè in Inghilterra manca quell'organizzazione di Stato dell'istruzione media, che è propria dei paesi continentali, e che il Donadoni stesso vuol mantenere. Nè esempi, nè ragioni a conforto di questa tesi allettatrice della scuola che si dice liberale. E ormai ci si dovrebbe convincere, che è una via che non spunta [1].

---

[1] Acute e assennate osservazioni sugli *Errori e pericoli degli studi elettivi* (Napoli, Pierro, 1906) ha scritto anche il prof. G. A. Colozza.

V.

SCUOLA UNICA E LICEO MODERNO

Il 1° articolo fu pubblicato nella *Voce* del 21 ott. 1909 e riprodotto nei *N. Doveri* del 31 ottobre di quell'anno, a. III, n. 20.

Il 2° art. uscì nei *Nuovi Doveri*, 15-30 nov. 1909 a. III, n. 21-22.

I.

L'importanza maggiore dei Congressi, che i professori secondari tengono annualmente non è, a parer mio, nei risultati che si suole raggiungere nelle loro discussioni e nel contenuto determinato delle deliberazioni, che vi si adottano; bensì nella scossa, che dànno all'animo degli stessi professori che vi partecipano, nella passione che vi destano per alte questioni sociali e ideali: nella purificazione, direi quasi, automatica, che vi si fa dello spirito professorale, sottratto agl'interessi particolari di tutti i giorni e sollevato nell'aer vivificante di dibattiti superiori: ora segnatamente, che la Federazione si avvia sempre più risolutamente a trasformarsi, da associazione di classe, in associazione pedagogica. I giorni del congresso sono come una parentesi nella vita ordinaria, piena di noie, di difficoltà, di amarezze e di tribolazioni: una parentesi, in cui gl'insegnanti, sforzandosi di rinnovare la coscienza pura della loro missione sociale, riattingono freschezza nuova di propositi e d'energie, e nuovo vigore di fede nel loro alto ufficio. Nè le idealità che vi si agitano, restano chiuse nella breve cerchia dei tecnici: suscitano, come ogni volta s'è visto, l'interessamento generale del paese, ed esercitano così un benefico influsso sullo spirito pubblico, attirandolo per qualche giorno, verso gl'interessi vitali e più degni di un popolo civile: e gli lasciano preoccupazioni, che toccano tutto l'indirizzo della vita individuale e politica. L'altra volta

fu la questione della laicità della scuola, ossia dei rapporti dello Stato, o, più in generale dello spirito moderno, con la religione e con le chiese. Ora è stata una questione anche più essenziale: l'organizzazione della scuola destinata alla formazione più piena dello spirito, e quindi la determinazione delle forme fondamentali e dei fini e delle attitudini di sviluppo dello stesso spirito nella sua essenza storica.

Che cosa è l'uomo moderno? Che cosa dev'essere? E come può farsi quello che esso dev'essere? — Erano le domande sostanziali implicite nella discussione intorno alla riforma della scuola media: domande, come ognun vede, che non erano di quelle che attirano soltanto l'attenzione degli uomini di scuola, sì di quelle che ogni uomo che pensa, si muove da se stesso a ogni istante; e che i professori a Firenze proposero e quasi imposero, con la profonda coscienza d'un bisogno universalmente sentito, all'attenzione pubblica, e discussero con una nettezza d'idee e insieme con un appassionamento, che non possono essere comuni.

E però bisogna plaudire a questi Congressi della Federazione degli insegnanti medi. Checchè vi si deliberi (poichè deliberazioni, su materie così delicate, è naturale che non possano sempre riscuotere l'approvazione di tutti), certo, concentrare, con comune sforzo collettivo, la mente su problemi implicanti un concetto della nostra più intima natura, è celebrazione d'un atto religioso di grandissimo valore per l'edificazione spirituale dell'uomo.

Ma questa volta il Congresso ha anche una segnalata importanza pel partito da esso approvato, dopo discussione lunga, dotta e vivace, condannando in tutte le forme, in cui si proponeva, la cosiddetta « scuola unica »: la maggiore minaccia, che sovrastasse all'ordinamento presente delle nostre scuole secondarie. La maggiore, perchè essa mirava, o mira ad organizzare a sistema la causa

precipua del disordine che si lamenta nella attuale scuola classica: che io, per mio conto, persisto a ritenere ottima, nel suo disegno generale, benchè bisognosa di alcuni (non molti, nè gravi) ritocchi; ma che indubbiamente, è travagliata da malessere generale. Questo malessere i nostri riformatori stimano intrinseco alla costituzione stessa della scuola classica; laddove a me è sembrato sempre estrinseco ed accidentale.

Il maggior difetto, secondo me, della scuola classica consiste nella varia e diversa, e però eccessiva scolaresca che lo Stato vi ammette, anzi vi richiama, facendo di questa scuola la sola via, o quasi, a tutte le carriere e professioni. Chi ha insegnato nei ginnasi e nei licei sa per prova, che, se in ogni classe potesse restare un terzo della scolaresca che c'è, quel terzo che l'insegnante trova sempre docile e pronto ad accogliere la sua parola, a chiedergli spiegazioni, a profittare di tutta la sua opera quotidiana, la scuola darebbe frutti eccellenti. Oggi, al contrario, accade che ogni insegnante di liceo, senz'accorgersene, sia indotto a giudicare dei frutti dell'insegnamento classico dall'impressione penosa, accasciante, umiliante prodottagli dall'esame di licenza liceale. Il quale esame è sostenuto per l'appunto da quegli altri due terzi dei suoi scolari (essendone i migliori dispensati) e dai privatisti, come si dicono i candidati provenienti da certi istituti privati, in cui, per lo più, lo Stato lascia tradire vergognosamente (e chi ne ha pratica, può sentire tutta la verità di quest'affermazione) gl'interessi sacrosanti delle famiglie e suoi!

Fate che la scuola classica possa rettamente funzionare; e vedrete i frutti. Ma che dico vedrete? Non li vedete già nei migliori giovani che vengon su da' licei, alcuni dei quali, andati innanzi con gli anni e con gli studi, han parlato così alto nel Congresso fiorentino per accusare l'antica madre, che li aveva nutriti e fatti quali sono?

Tolti questi migliori, resta, come diceva con la

sua immaginosa energia il Salvemini, resta la zavorra. Zavorra, ben inteso, relativa: zavorra per una scuola, come la classica, liberale, di cultura umanistica; ma che non sarebbe più tale per una scuola pratica e in certo senso utilitaria. E il difetto, origine di tutto il malessere, della scuola classica, è appunto questo, di tenersi o doversi tenere in seno questa zavorra; di doversela tenere insieme con quella scolaresca, che solo è sua, e per cui essa nacque, come quella che sola moralmente, intellettualmente e anche economicamente è atta a tendere con tenacia e con pazienza a quelle finalità superiori di cultura, che sono la mèta del liceo.

La « scuola unica » s'argomenta di togliere questo difetto, non con la selezione e la divisione degli scolari, ma con l'abolizione, a dirittura, di coteste finalità proprie della scuola classica. Procedendo violentemente a ritroso della natura e della storia, invece di differenziare, graduare e scegliere, essa livella e ragguaglia; senza riflettere che ogni tentativo simile è vano; perchè le differenze, se mai, ripullulerebbero fatalmente dal fondo stesso della identità; e, quale che fosse in astratto il programma modesto della scuola unica, questo programma in concreto avrebbe sempre un valore diverso per le diverse attitudini scolastiche dei ragazzi, tra i quali rinascerebbe perciò, nostro malgrado, la divisione nella doppia schiera degli scolari veri e propri, e degli scolari zavorra. Giacchè la radice del male è nella confusione delle genti che si mescolano nella presente scuola classica, non nel suo programma, essenzialmente eccellente. E se tale confusione è accidentale e relativamente limitata nell'attuale ginnasio, che diverrebbe in una scuola unica? L'ammonimento che il Congresso ha dato al Parlamento, è stato dunque salutare, e speriamo giovi ad allontanare il pericolo di questa ibrida e funesta istituzione.

Ma, respinta l'idea della scuola unica, restava il gran problema del liceo odierno: il problema della

zavorra. Come risolverlo? C'è stato chi proponeva, in via di esperimento, una scuola media di secondo grado, quadriennale — come quadriennale avrebbe pur dovuto essere quella di primo grado — divisa in due sezioni: l'una corrispondente all'attuale liceo classico, l'altra all'attuale sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico con l'aggiunta del latino. Era la proposta, se i giornali hanno riferito esattamente, del Calò. Il primo quadriennio era una scuola unica; e cadde con questa. La biforcazione del secondo, notevole per l'affermazione della necessità d'includere il latino anche nella scuola media a tipo moderno, era in realtà una transazione tra il modernismo e il classicismo che si contrastavano il campo: come tutte le transazioni, destinate a lasciare insoddisfatte entrambe le opposte esigenze. I classicisti, infatti, non possono contentarsi del latino senza greco; e i modernisti non vogliono il greco, ma non vogliono nè anche il latino, per rendere possibile una profonda cultura moderna. E in verità una scuola che voglia farci penetrare contemporaneamente nello spirito classico, attraverso il latino, e, attraverso il tedesco o l'inglese, nonchè il francese, in quello di una o due letterature moderne straniere, riesce una scuola che deve insieme servire almeno a due padroni. Ma che dico a due? La scuola moderna di questo tipo non avrebbe solo indirizzo prevalentemente umanistico, ma umanistico per un verso, scientifico per l'altro. E i padroni sarebbero almeno tre. Quindi saviamente il Congresso ha respinto l'ordine del giorno in cui si formulava questo indirizzo di riforma: « Il Congresso, ritenendo che nessuna scuola preparatoria all'Università possa rispondere ai suoi fini, ed avere il carattere di scuola di cultura se si tenga estranea allo spirito dell'antichità classica, rifiuta ogni forma di scuola media di secondo grado esclusivamente moderna e scientifica ». Quest'ordine del giorno riscosse soli 22 voti favorevoli e ne ebbe 90 contrari.

Onde pareva che il Congresso non solo inten-

desse rifiutare la scuola ibrida di secondo grado proposta dal Calò, ma affermare il bisogno di una scuola di secondo grado schiettamente moderna e scientifica. Se non che l'ordine del giorno Salvemini, che venne subito dopo approvato a gran maggioranza, suona: « Il Congresso afferma la necessità che agli studi universitari, oltre che dall'attuale liceo classico si provenga da una scuola che *almeno nel grado inferiore sia senza latino e senza greco, ed a base di studi scientifici moderni* ». Dove il carattere classico è escluso risolutamente soltanto da quel primo grado, da cui consentiva a toglierlo anche il Calò; e in fondo si concede col Calò stesso la possibilità di conservare cotesto carattere nel secondo grado, per tutta la scuola media. Non era propriamente la tesi, con cui mi pare si presentassero al Congresso il Galletti e il Salvemini: istituzione di una scuola media d'indirizzo scientifico e moderno, con insegnamenti di lingue straniere a carattere umanistico, distinta dall'inizio alla fine dalla scuola media classica, e in tutto pareggiata giuridicamente a questa preparazione agli studi universitari. Ma questi tesi, attraverso la prova della discussione e in vista degli umori dell'assemblea, per non naufragare, pare abbia dovuto temperarsi, acconciandosi anch'essa a una transazione: la quale dimostra all'evidenza, che il Congresso non era preparato a risolvere, sia pure con un colpo di maggioranza, la difficile questione.

Ora, la transazione, anche questa volta è insostenibile. O il liceo moderno esclude rigorosamente il greco e il latino, e s'indirizza (se ciò è possibile) alla cultura umanistica fondata sullo studio delle letterature moderne; e allora c'è un principio che giustifica la riforma sdoppiatrice della scuola media. O questo liceo moderno ammette in sè, col latino, il principio stesso del classicismo della scuola attuale; e la ragione dello sdoppiamento vien meno; e nella nuova scuola non c'è altro di nuovo che la maggior confusione portata nell'organismo didat-

tico, fatto soggiacere a quell'ibridismo e a quel sovraccarico, così saviamente addebitati dal Salvemini alla scuola unica col latino caldeggiata dal Mancini.

La logica infatti della parte trionfatrice — o che è sembrata tale — nel Congresso, menava, come s'è detto, al rigido modernismo del nuovo liceo da crearsi in concorrenza col liceo classico; e l'esigenza classicista, che fu propugnata con gran vigore nel Congresso stesso, pare sia stata pei sostenitori del liceo moderno una specie di camicia di Nesso, che ha finito per ammazzare la logica della parte vittoriosa.

Ma questa logica poteva avere vittoria allegra? Essa avrebbe dovuto prima di tutto dimostrare la possibilità di una doppia scuola di cultura, nel senso vero che il Galletti e il Salvemini intendono: ossia l'esistenza di una doppia forma (classica e moderna) di cultura umanistica.

Anche dopo il Congresso [1], il Galletti badava ad avvertire, che « innanzi tutto », per costituire l'organismo letterario e scientifico della nuova scuola da lui vagheggiata, occorrerebbe « tutto l'insegnamento profondo e umanistico delle lingue e letterature moderne. Poichè, o il liceo moderno sarà una scuola di educazione disinteressata e idealmente superiore, come il liceo classico, o non sarà.... Se il liceo moderno dovesse fallire a questo scopo, sarebbe condannato irremissibilmente, e si tornerebbe al monopolio classico. Perciò la nuova scuola dovrà essere classica anch'essa, modernamente classica, cioè compiere non solo colla matematica e colle scienze, ma colle letterature moderne quello stesso lavorìo educativo che il vecchio liceo compie col latino e col greco ». E sta benissimo. Ma ci sono dunque due classicità? O la classicità, che volete almeno salvare nella scuola, è appunto la stessa classicità della scuola che, da sola, non vi contenta?

---

[1] Nel *Marzocco* del 3 ottobre 1909.

Nel libro, per tanti rispetti prezioso, del Galletti e del Salvemini sulla riforma della scuola media ci sono bellissime pagine su questo proposito; ma la dimostrazione che si desidera, manca. E io questa volta sono interamente d'accordo col Calò, che affermò al Congresso: « Le letterature moderne non potranno mai essere mezzo di educazione veramente formativa, quando non siano accompagnate (*io direi*: precedute) dallo studio della letteratura classica, perchè da questa in gran parte le prime discendono, ed attraverso ad esse si è nutrito lo spirito dei classici moderni ». Una filologia antica, senza una filologia moderna, almeno fino a un certo segno, è possibile; ma una filologia moderna senza l'antica non si concepisce.

Quindi, ammessa pure l'equivalenza, e magari la superiorità della letteratura moderna sull'antica, quanto a efficacia educatrice, certo è che la prima rampolla dal tronco della seconda; nè v'ha studio e comprensione umanistica di classico moderno, che possa prescindere dall'intelligenza della classicità fondamentale. Tutti gli elogi dei moderni sono stati scritti sempre da moderni formatisi nello studio degli antichi. E certamente soltanto in questa atmosfera umana, che è la stessa storia dello spirito, e che per lo spirito moderno europeo è lo svolgimento dello spirito greco-romano a cominciare da quegli inizi suoi, che lungo le oscure memorie medievali e per l'impulso vigoroso della Rinascenza sono stati conservati sempre vivi nella tradizione della nostra cultura; soltanto in quest'atmosfera è dato partecipare a quell'affiatamento secolare degli animi, che è l'essenza dell'umanesimo. L'umanesimo, dunque, non solo idealmente e in astratto, ma anche storicamente e in concreto è uno. E la scuola umanistica, se ha da essere tale per davvero, non può essere se non una.

E il Salvemini, che se ne farà della sua zavorra, quando, oltre il liceo classico, avrà il moderno, ma

non meno umanistico e classico? O crede che essa non sarebbe zavorra anche lì?

Giacchè non bisogna credere che il latino o il greco, come latino o greco, sia propriamente il cibo disadatto alla maggioranza degli stomachi nella affollatissima scuola classica d'oggi. Il forte per la maggioranza è nello stesso carattere aristocratico, umanistico, disinteressato, raffinato della scuola: carattere che il Galletti e il Salvemini non si sognano punto di voler distrutto.

Dunque? Dunque, la stessa tendenza, non dico prevalsa, ma certamente accolta con maggior favore nel Congresso fiorentino, non mena alla soluzione del problema.

Ma, si dice, si deve pur concedere almeno l'esperimento d'un nuovo tipo di scuola media. L'esperimento! È la gran parola invocata dalla maggior parte dei pedagogisti che parlarono nel Congresso. Ma esperimento di che? Qualche cosa si può sperimentare come probabile causa, da cui si attenda un determinato effetto. Sperimento l'uso del tale farmaco, perchè la diagnosi m'ha indicato la tal malattia, da cui devo guarire l'infermo. Ora qual'è la principale malattia della scuola media? Per aver fede nell'esperimento del liceo moderno, voi dovreste esser persuasi che il latino e il greco, proprio essi, siano l'origine di tutto lo scandalo che si deplora. Ma, quanto a questo, il Congresso ha mostrato di esser persuaso proprio del contrario; e dei sofismi alquanto stantii del Niccoli fece giustizia, tra il consenso generale, il Lombardo-Radice.

La malattia vera (credo che il Congresso medesimo l'abbia messa in chiara luce) è, ripeto, l'eccessivo affollamento della presente scuola media classica. Il rimedio pertanto che bisogna sperimentare è lo sfollamento, con l'attirare il maggior numero alle scuole, che si vengono ogni giorno creando, commerciali, industriali, professionali, agrarie e tecniche, in generale, d'ogni sorta. La

sezione fisico-matematica non va trasformata, ma abolita; per trasformarla a dovere, se ne dovrebbe fare un liceo classico! E queste scuole tutte non dovrebbero essere medie, nel senso specifico; ma finite in se stesse, e licenziate direttamente all'esercizio d'ogni professione, che non richieda altra cultura scientifica. Sicchè non solo i licei, ma anche le università dovrebbero essere scaricate dall' enorme popolazione scolastica, che ne rende oggi travagliatissima l'esistenza. E però ho sempre pensato che la riforma della scuola media, per ciò che riguarda l'ordinamento degli istituti, non è questione speciale di questa scuola, ma di tutto l'ordinamento della istruzione pubblica, ed è quindi anche un complicato problema sociale. Alla soluzione del quale gl' insegnanti secondari credo non possano meglio contribuire che difendendo la scuola media classica, per mantenerla, quanto più rigorosamente è possibile, conforme al suo principio, ed esercitando per questa via una naturale funzione selettiva, che schiarirà la generale coscienza dei veri termini della cosa, e premerà sui naturali bisogni economici, sì che essi si creino da sè gli organi adatti alla propria soddisfazione. Del resto, se mi si consente di dirlo, tutte le ingegnose escogitazioni de' più nuovi e mirabili tipi di scuole, e tutte le felici discussioni che ciascuno di questi si tira dietro, mi paiono questioni di lana caprina, da lasciare a quei pedagogisti di professione, che ne sono andati sempre in cerca.

II.

A G. Lombardo-Radice.

Ti son grato della premura con cui sei venuto incontro alle mie osservazioni, per chiarirmi meglio che non avessero fatto i giornali la motivazione dell'ordine del giorno fatto approvare dal Galletti, dal Salvemini e da te nel Congresso fiorentino. Ma ti dico subito, che questi chiarimenti non riescono a persuadermi di quella opposizione, che tu dici, tra le mie esigenze ideali e le vostre ragioni di tattica. Opposizione che, per altro, come tu sai, se hai letto il mio articolo sul *Sofisma del doppio fatto*, pubblicato qualche mese fa nella *Voce* di Firenze [1], io rifiuto a priori, appunto come un sofisma, convinto che le vere esigenze ideali sono quelle che scaturiscono dalla stessa situazione reale, e che la tattica vera è quella che s'inspira alle vere esigenze ideali. Se c'è disaccordo, è segno che o la teoria o la pratica è falsa.

Tu dici : — Hai ragione a volere la scuola media unicamente classica. Ma tu stesso credi che a questa scuola classica dovrebbe corrispondere un'università scientifica : e che perciò la scuola classica si può mantenere a patto che si riformi l'istruzione superiore. Ora, per questa riforma ci vorrà un cinquantennio, ancora, se basterà. Dunque, la scuola classica, in tutta la sua rigida purezza, non è possibile, *per ora*. Per ora, è vano pensare all'aboli-

[1] Ristampato nel vol. *Educazione e scuola laica*, Firenze, 1921, p. 287.

zione della sezione fisico-matematica degl'istituti tecnici; abolizione, che aumenterebbe la pletora e il danno conseguente del liceo. Bisogna trasformarla piuttosto, elevarla, e, per amore della classicità, raccostarla all'ordinamento della scuola classica, e farne insomma una scuola *modernamente classica*. —

E io ti mando buono il sillogismo, per non andar troppo per le lunghe. Ma, se vuoi essere più pratico di me, tu poi mi devi dimostrare che quell'altro istituto è possibile; mi devi spiegare un po' che significa questo ircocervo della « scuola modernamente classica », di cui io contestai il concetto, ossia la possibilità. Perchè, certo non sarà con una formola che voi vorrete riformare la scuola e guarirla dal presente malessere. La formula deve darci un istituto diverso dal presente liceo-ginnasio, e pure possibile. Voi volete che questo istituto non sia quella scuola di cultura mediocre, che è l'attuale sezione fisico-matematica, forma di transazione gretta tra l'istruzione utilitaria della scuola tecnica e l'istruzione liberale della classica. Volete una scuola di schietta cultura umanistica pari alla classica, e, perchè orientata verso le letterature moderne, capace di entrare in un'utile concorrenza con la nostra vecchia scuola liceale, che della gara s'avvantaggerebbe poi immensamente per rianimarsi e rinvigorirsi. Perciò proponevate il seguente ordine del giorno, che era l'espressione genuina, benchè imperfetta, della tendenza Galletti-Salvemini, a cui tu hai aderito :

Il congresso fa voti:

1) che, per preparare agli studi universitari, oltre all'attuale liceo-ginnasio classico, sia creata una scuola moderna senza latino e senza greco, a base di studi scientifici e di letterature moderne, la quale sostituisca l'attuale Sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico e la scuola tecnica, in quanto prepara a questa sezione;

2) che la scuola moderna abbia pari durata che l'attuale liceo-ginnasio e pari diritti per l'ammissione alle facoltà universitarie.

Orbene, io ho notato che questo vostro ordine del giorno si mutò per via; e venne infatti approvato in quest'altra forma:

Il Congresso afferma la necessità che agli studi universitari, oltrechè dall'attuale liceo-ginnasio classico, si pervenga da una scuola *che, almeno nel grado superiore, sia senza latino e senza greco* e a base di studi scientifici e moderni, e ritiene che come grado superiore della scuola moderna possa servire, opportunamente riformata, la sezione fisico-matematica, costituita con un sistema organico di insegnamenti perfettamente distinti da quelli delle sezioni professionali.

Tale, almeno, è la forma che vedo ora, per quest'ordine del giorno, nell'ultimo Bollettino della Federazione [1]. E m'accorgo che la versione da me riferita nel mio articolo precedente, dove si parlava di una scuola « *che, almeno nel grado inferiore, sia senza latino e senza greco* », rappresenta una seconda forma del vostro pensiero [2], che poi dovette passare alla terza qui sopra riportata.

E mi domando: perchè queste trasformazioni? Il perchè mi par chiaro (nè tu me ne dài un altro): una scuola preparatrice all'università senza greco e senza latino il Congresso non l'ha creduta, non la credeva possibile. E voi, tanto per avere una scuola moderna, vi siete dovuti contentare di una scuola modernamente classica o classicamente moderna: non solo nel senso, che era già nell'animo vostro, fin da principio, che la nuova scuola dovesse essere disinteressata e umanistica come l'antica, ma nell'altro senso, a cui m'immagino che vi sarete acconciati *malgré vous*, che questa scuola vostra e non più vostra dovesse accogliere in sè e fondere insieme l'umanità classica con la moderna.

---

[1] *La Federazione*, Boll. della Fed. Naz. Ins. S. M. a. VIII numero 16-17 (5-20 ott. 1909), pag. 159.

[2] Credo di poterlo desumere da una rettifica apparsa nella *Voce* del 28 ott. 1909.

Transazione, ho detto io; e tu non mi contraddici, ma la credi utile come espediente atto a liberare il presente liceo dalla pletora. Piano : questa liberazione non l'intendo. Se voi mi fate, oltre questo liceo-ginnasio che abbiamo, un altro liceo-ginnasio, che non escluda del tutto gli studi classici e ammetta per di più le letterature moderne, filologicamente e umanisticamente studiate, voi conserverete tutta la pletora presente : perchè la pletora non consiste nell'eccesso della popolazione scolastica addensata in quelle date scuole che si chiamano licei e ginnasi, ma nell' eccesso di questa popolazione costretta a studi umanistici, liberali, di vera cultura spirituale, comunque poi ordinata e organizzata, mentre la maggioranza grandissima dei giovani avrebbe bisogno di un'istruzione pratico-utilitaria per avviarsi degnamente alle carriere professionali. La pletora è dentro l'attuale liceo-ginnasio; e ve la trovereste tal quale dentro la vostra scuola moderna, ma classicamente moderna; e il monopolio universitario classico diventerebbe monopolio universitario classico-moderno, o moderno-classico : ma sarebbe sempre monopolio. Perchè, restando sempre il presente ordinamento universitario, restando sempre l'obbligo dei diplomi di licenza dalle scuole medie o di laurea per essere ammessi ai concorsi burocratici e all'esercizio di certe professioni, anche voi delle scuole moderne, ma classicamente moderne, sareste pur sempre costretti a gettare le margarite preziose della spiritualità più fine all'infinito numero dei giovani che non sono chiamati, e che vi guasterebbero egualmente, con la loro sola presenza, la vostra scuola miracolosa.

Bada, caro Lombardo, che mentre noi discutiamo, e nè anche tu più ti fai scrupolo di cedere alle lusinghe di non so quale tattica malaccorta, per risolvere un problema che, così come si pone, è insolubile, la realtà stessa, gli stessi bisogni sociali, al cui studio diretto io ho rimandato più volte, co-

minciano a risolvere da sè la nostra tormentosa questione. Hai tu seguìto i lavori del recente Congresso degl'insegnanti delle Scuole industriali a Napoli? Hai letto il discorso che vi tenne l'ispettore generale dell'insegnamento industriale e commerciale, presso il Ministero d'agricoltura, industria e commercio, Giuseppe Castelli? Io ne ho avuto notizia da un articolo che ho letto in questi giorni in un giornale politico [1] e v'ho trovato notizie e osservazioni, che mi han recato molto piacere e che desidero in parte riferirti, pel caso che ti fossero sfuggite, sembrandomi che faresti cosa utilissima allo studio del problema della scuola media, se nei *Nuovi Doveri* cominciassi ad occuparti di questo movimento, che sarà la liberazione vera della nostra scuola classica.

Lo scrittore dice:

Il Ministero della P. I. si affannerà ora a buttar sossopra ginnasi e scuole tecniche, istituti e licei, per farne degli organismi ancor più ibridi, ancor più asessuali degli odierni, e non si è mai accorto, non ha mai dubitato un istante, che nuovi tipi di scuole si dovevano creare per soddisfare alle mutate esigenze della società moderna.

Frattanto un altro Ministero, quello d'agricoltura, industria e commercio, a cui erano stati trent'anni fa strappati gl'istituti e le scuole tecniche, cominciava ad accorgersi, che certa materia grigia, informe, che certe umili scolette, che si erano dimenticati di portargli via, sulle quali esso Ministero fingeva di esercitare una certa quasi sorveglianza, si erano, per le proprie forze, per sacrifici di enti e di privati, per mirabili energie ed intuiti del personale insegnante, trasformate in istituti fiorentissimi, baldi di giovanile vigoria: che, senza tante burocratiche formalità, senza tante rotaie governative di regolamenti, di circolari, di programmi studiati a Roma dall'*a* alla *zeta*, riempivano a meraviglia l'immensa lacuna lasciata per quasi trent'anni nell'istruzione secondaria italiana.

---

[1] Dott. LUIGI MANFREDI, *Per la scuola media: coraggiose affermazioni;* nella *Tribuna* dell'8 nov. 1909.

Riconosciuto il fatto, il Ministero d'agricoltura giudicò suo dovere di occuparsi di queste scuole con assai maggior cura che pel passato. Così l'Italia possiede ora *per il commercio*:

Scuole inferiori di commercio;

Scuole medie di commercio;

Scuole superiori o Università commerciali;

per l'industria:

Scuole d'arti e mestieri;

Scuole professionali;

Scuole industriali;

Scuole inferiori e medie d'arte applicata.

E prevenendo le domande dei femministi:

Scuole inferiori professionali femminili;

Scuole medie professionali femminili.

Tutte queste scuole sono ora frequentate da 55.000 giovani; e, non appena il Ministero di A. I. e C. avrà ottenute per esse quei riconoscimenti legali, che da tempo s'invocano, il numero degli alunni sarà ben presto raddoppiato, se non moltiplicato.

Il Ministero della P. I. finora non ha dato segno d'avvertire questa nuova e completa organizzazione scolastica, che si prepara a soppiantare in buona parte la sua. La Commissione Reale timidamente propone che si fondino scuole professionali — o che ignori anch'essa che ne esistono più di 400? — i provveditori agli studi chiudono gli occhi per non vederle.

Il Manfredi avverte i soci della nostra Federazione, che badino bene, perchè gradatamente e coi dovuti riguardi Governo e Parlamento li manderanno a spasso. E, certo, colla diminuzione, che è nei voti di tutti, degli attuali licei-ginnasi andrà di pari passo la diminuzione del numero dei professori per essi occorrenti. Ma di ciò la Federazione non ha ragione di preoccuparsi. Piuttosto dovrebbe essa cominciare a guardare a queste nuove scuole, che dipendono da un altro Ministero, e a vigilarle col suo controllo, poichè sento p. es., che tutte queste scuole restano, per ora, senza legge di stato giuridico, e son governate dall'arbitrio del potere esecutivo.

Ma prima di finire, vorrei anche aggiungere due

parole sul punto della gara salutifera che vi ripromettete tra le due scuole, classica e moderna; perchè la concorrenza, come tu dici, temibilissima, « *costringerà* gl'insegnanti della classica (specie quelli di latino e greco) a rinnovare il loro bagaglio intellettuale, a ravvivare quel mondo classico, a buttare via gli occhiali affumicati della falsa filologia, ecc. ».

Francamente, anche qui non intendo come vi rappresentate questa gara, che dovrebbe poter rinnovare la cultura e l'anima dei nostri insegnanti « macinatori di gerundii ». Sarebbe forse il timore di vedersi le scuole deserte il pungolo potente che obbligherebbe a riaprire gli occhi e spalancare l'anima all'aria fresca, al senso vivo della vita immanente del genere umano consacrata nell'arte classica? Ma gl'individui non avrebbero ragione di sorta per impensierirsi del decimarsi continuo della loro scolaresca. O almeno io non ho sospettato mai che l'interesse, che ha mosso e move e moverà sempre i difensori della scuola classica, sia un interesse personale. So anzi che moltissimi, se non tutti, gl'insegnanti dell'attuale liceo questo appunto desiderano: che scemi al possibile il numero dei loro scolari, se anche non facciano voti per la riduzione delle classi, che, tutte sommate, saran sempre quelle; e in un modo o nell'altro saranno sempre tutte nelle mani degli stessi insegnanti.

O sarà piuttosto la nuova filologia che entrerà nelle Facoltà universitarie e ringiovanirà la vecchia cultura coi nuovi contatti e il più largo orizzonte, trasformando quindi a poco per volta la preparazione degl'insegnanti? Se è questo il tuo pensiero, come è certo il pensiero di molti che ora vorrebbero cattedre di filologia moderna in tutte le nostre facoltà di lettere, io ho una gran paura che queste aspirazioni, lungi dal condurre al bene che si vagheggia, siano per produrre nuovi malanni nei nostri ordinamenti scolastici. Il bene che te ne riprometti non può venire di là, perchè ai mastica-

tori di gerundii potrebbe accadere, e qualche indizio non rende la cosa improbabile, che facessero buona compagnia i compilatori di bibliografie e i cacciatori di aneddoti, di riscontri e paralleli, fonti *et similia*, che è, su per giù, tutto quello che si è stati soliti di fare in Italia in materia di letterature straniere. E sta pur sicuro che il formalismo anemico della cultura dominante nelle nostre scuole non cesserebbe per questa via. Tu sai quanto io mi sia sempre preoccupato di questa malattia della nostra scuola. Ma non vedo che il rimedio si possa cercare nell'estendere il campo della nostra filologia, laddove ciò che a questa è mancato è stato il senso profondo della vita, che soltanto l'intensità della vita stessa può dare, con le passioni politiche o morali, religiose o filosofiche.

L'anima dei nostri professori, sì, ha bisogno d'essere ravvivata: e per questo risveglio io riconosco un merito grande alla nostra Federazione; ma credo fermamente che una spinta sempre più forte e più efficace si avrà dal generale ridestarsi della vita spirituale del nostro paese.

L'Italia certamente ha anche bisogno di studiare di più che non abbia mai fatto le letterature straniere, per affiatarsi meglio con tutta la civiltà moderna, che non è civiltà nazionale. Ma gli studi non si creano coll'istituir cattedre in fretta e in furia. Vogliamo promuovere questi studi? Sta bene: cominciamo noi per primi ad occuparcene, ad incitarvi i nostri amici, ad abbonarci alle riviste che timidamente si fondano: facciamo insomma del nostro meglio, affinchè incoraggiamenti e aiuti non manchino ai pochi che vi dedicano tutta la loro attività. Ma spingere le facoltà a provvedere subito a tali insegnamenti, è china pericolosa, per cui si favorirà sempre più la tendenza, che andrebbe con tutta l'energia combattuta, ad accrescere in tutte le università il numero delle cattedre superflue e insieme insufficienti ai bisogni degli studi nazionali.

Le nostre facoltà è tempo che comincino a spe-

cificarsi, per modo che se una o due università abbiano una facoltà completa di filologia moderna, sussidiata da tutti i mezzi opportuni di studio, e con tutta la specializzazione desiderabile d' insegnamenti, basterà; e un altro paio di università potrà sviluppare e completare una facoltà di filologia classica, un terzo di storia e un quarto di filosofia. Questo già augurava trent'anni fa un ministro, che se ne intendeva: Francesco De Sanctis [1].

Ma per oggi basta, se non è già troppo. Potremo, del resto, continuare, se ci hai gusto. Tanto, tempo ne avremo; perchè che la riforma sia davvero così *prossima*, come tu affermi, io stento a crederlo.

Roma, 12 novembre 1909.

[1] *Scritti politici*, Napoli, Morano, 1890, p. 254-6.

VI.

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA DELL'ARTE E I COMPONIMENTI

Questo scritto fu pubblicato nella *Critica*, I (1903), pp. 232-6. Le *Postille* nel vol. *Scuola e filosofia*. Qui si ristampano con qualche aggiunta.

I.

Poichè in questi giorni s'è tornato a parlare d'una riforma generale dell'istruzione secondaria, non inopportunamente si rialza la voce in favore di un insegnamento finora troppo a torto negletto nei nostri licei; com'ha fatto il prof. Pasquale Papa in una lettera aperta al Supino [1], discorrendo molto sennatamente della maniera d'introdurre tra le materie del liceo anche la storia dell'arte, e de' criteri didattici che vi si dovrebbero seguire.

Egli ha notato benissimo, che « sulla necessità e, vorrei dire, sul dovere di non tener chiuso più a lungo ai giovani dei licei e degli istituti medi in generale il tesoro dei nostri capolavori artistici, pare che ormai ci troviamo tutti d'accordo ». Tutti, o almeno, quasi tutti [2]; e oltre le buone ragioni suggerite dal buon senso e da un concetto elevato della cultura, ve n'ha pure di carattere scientifico a conforto della desiderata riforma, che sono state altrove additate anche dallo scrivente [3].

Le difficoltà che vi si oppongono, e vi s'opporranno forse ancora per un pezzo, non riguardano la tesi in se stessa, che apparisce a tutti più o meno plausibile, ma la sua attuabilità; sono tutte, di so-

---

1 Vedi Papa, *L'insegnamento della storia dell'arte*, Firenze, Landi, 1903: estr. dalla *Miscellanea d'Arte*, I, 2.

2 Non il presente Ministro della P. I., (on. Orlando) se si bada al suo nuovo progetto di legge sull'istruzione media. (*N. del 1903*).

3 Vedi sopra pag. 38 e sgg.

lito, difficoltà pratiche, non teoriche.[1] E la maggiore sarebbe questa: che le materie del liceo già son troppe, e non è possibile accrescerne più oltre il numero. « Ma questo », ha detto il Panzacchi, « non può essere un ostacolo insuperabile che per coloro (e dove sono?) che credessero alla sacra intangibilità dei nostri attuali programmi. Se modificazioni dovranno aver luogo, è certo che la materia destinata ad approfittarne dovrà essere questa, la quale possiede, oltre la sua indiscutibile utilità, il pregio di essere volentieri accettata dagli spiriti giovanili, anche per certa sua intrinseca amabilità, che tutti intuiscono e a cui tutti si arrendono volentieri ».

Può tuttavia credersi nella intangibilità dei nostri programmi, e non preoccuparsi per nulla di questa e d'altre possibili e desiderabili aggiunte. Se il liceo ha da essere scuola di cultura generale, — e non può avere altro valore, — sarà questione di misura, non di numero di materie; le quali devon essere tante, quante ne occorrono alla cultura dello spirito, cioè, quante sono le forme e le attività di questo; ma i limiti, entro i quali ogni insegnamento si deve tenere, sono segnati dal novero stesso complessivo delle materie e dalla capacità dell'umano cervello. Certo, se il professore d'italiano pretende dagli alunni un componimento e l'interpretazione d'un canto dantesco, e nello stesso giorno quel di latino cento versi di Virgilio a memoria, e quello di matematica quattro o cinque teoremi astrusi di geometria, e quello di storia altrettante o più pagine d'un manuale, non c'è più giovine che possa non lagnarsi del sovraccarico delle materie. Ma l'abuso, si sa, non è buona ragione per abolire anche l'uso. Che se, invece di sette diversi insegnanti, ve ne fosse uno per classe, non v'ha dubbio che l'abuso salterebbe subito agli occhi di lui, solo che avesse un po' di giudizio; e sarebbe tosto corretto.

Dunque, bisogna concentrare gl'insegnamenti? — La disputa, com'è noto, è viva su questo punto,

segnatamente in Germania; ma si aggira attorno un falso principio. Quello che ci vuole, non è l'unica *persona*, bensì l'unico *spirito* insegnante: e la pretesa del contrario è ingenuo materialismo. Ora, perchè quest'unico spirito non s'ha da poter ottenere anche con molti docenti? Il cosiddetto affiatamento del corpo insegnante, tanto desiderato e caldeggiato da tutti i buoni capi d'istituto, è veramente un'utopia? Io non lo credo, sebbene non possa non riconoscere che poco o nulla si faccia e sia dato di fare per promuoverlo nelle nostre scuole; dove, soprattutto nelle grandi città per ragioni facili a indovinare, i professori d'uno stesso liceo si vedono ordinariamente solo di sfuggita quando uno esce di classe e l'altro vi entra, e hanno appena il tempo di scambiarsi un saluto. Così gli spiriti non si unificano di sicuro, e ognuno tira diritto per la sua strada col danno degli alunni.

Il prof. Papa, del resto, non crede « che si debba e si possa d'un tratto istituire negli istituti secondari cattedre di storia dell'arte con insegnamenti speciali, esami, libri di testo e tutto l'altro pesante armamentario che accompagna ciascun insegnamento ». Propone che il nuovo insegnamento venga affidato al professore di lettere italiane, perchè in lui meglio che in altri si riscontrano le condizioni necessarie per poterlo professare. E le ragioni che ne adduce sono persuasive, benchè possa notarsi che valgano parimenti pel professore di lettere latine e greche. È vero però che l'orario di questo è già così grave (21 ore settimanali) che più non gli se ne potrebbe assegnare; laddove quello del professore d'italiano è già molto inferiore (13 ore) e, secondo il Papa, potrebbe con una piccola riforma farsi bastare anche al nuovo incarico. Così non ne verrebbe aggravio al bilancio, al quale basterebbe chiedere solo una piccola somma per l'acquisto del materiale didattico, ossia dei diapositivi necessari alle proiezioni luminose (i gabinetti di fisica dei licei avrebbero già gli apparecchi oppor-

tuni), che il Papa reputa per esperienza il mezzo più adatto per aiutare l'insegnamento orale della storia dell'arte.

La piccola riforma, poi, consisterebbe nel sottrarre al programma dei professori d'italiano quella revisione dei componimenti, alla quale essi devono oggi consacrare un'ora per classe ogni settimana; e affidarla ai professori di filosofia. I quali, alla loro volta, « non avrebbero nessun motivo di lamentarsi delle tre ore, che verrebbero con tale nuovo provvedimento ad accrescere il loro orario, ben limitato in confronto di quello degli altri insegnanti ». Non dico nulla degli argomenti onde il Papa crede di confermare la sua opinione, che il professore di filosofia sarebbe il più indicato ad assumersi il carico delicato; e che dimostrano solo il curioso concetto corrente, anche tra persone di così distinta cultura, dell'ufficio dell'insegnamento filosofico liceale, anzi della stessa filosofia. Il costrutto è, che gli esercizi del comporre nel liceo sono specialmente indirizzati a formare la dirittura della mente e la solidità del ragionamento: tutta roba da filosofi! Un altro professore d'italiano, appoggiando la proposta del Papa, ha dichiarato esplicitamente, che gl'insegnanti di filosofia « più di tutti gli altri sono in grado di notare quegli errori di logica che non sono pur troppo infrequenti nei componimenti dei giovani, anche quando sono sulla soglia dell'università » [1]; e solo teme « l'opposizione *che faranno* », in generale, questi professori ad addossarsi un carico che finora ha pesato sulle spalle altrui. Si vede che questi professori d'italiano, poveretti, sono stanchi del martirio di correggere centinaia e centinaia di spropositi per settimana!

---

[1] G. S. GARGÀNO, *Per l'insegnamento della storia dell'arte nei licei*, nel *Marzocco* del 15 febbraio 1903.

II.

Quanto a me, professore di filosofia, protesto fin d'ora che, se la storia dell'arte non potrà essere introdotta ne' nostri licei che a questo patto, ben volentieri mi sobbarcherò a cotal martirio, quantunque non abbia la più lontana pretesa d'esser maestro per l'appunto di ragionare. Ma, a questo proposito, vorrei fare, per dirla col Vico, una discreta domanda: sono proprio utili questi esercizi del comporre, ai quali si consacra tanto tempo della nostra scuola e tante forze fantastiche e raziocinative dei nostri alunni? O non è già tempo di abolire questo residuo della vecchia rettorica? Questa parrebbe a me la riforma da chiedere.

Io non so qual differenza ci sia tra le vecchie opere rettoriche, come le *Suasoriae* e le *Oratorum et rhetorum sententiae, divisiones, colores* di Seneca il vecchio e le moderne *raccolte di temi*, già fatte o che si potrebbero fare raccogliendo quelli che si dànno a svolgere nelle scuole, o magari quelli che sono mandati, due ogni anno, dal Ministero dell'istruzione per la prova scritta degli esami di licenza liceale: temi, coi quali s'impone a tutti i giovani d'una classe, a giorno e ad ora fissa, di pensare e sentire quello che naturalmente essi non penserebbero e non sentirebbero (e si pensa o si sente non naturalmente?), per poi notare ciò che l'animo detta dentro. E come al cervello e al cuore non si comanda, i giovani scrivono; ma che cosa? Per solito, quello soltanto che vien dettato da dentro: nulla! Uno dei tormenti più dolorosi che si possano infliggere a persona mezzanamente colta, è quello di assistere alla lettura, che si fa collegialmente dagli esaminatori, dei componimenti dei candidati alla licenza liceale. Che strazio del buon gusto, del buon senso, della stessa sintassi! Par di assistere alle prove dell'incretinimento generale prodotto dalla scuola media; e infatti da qualcuno dei

commissari si ode spesso esclamare malinconicamente: ecco i bei frutti della nostra scuola! E qualcuno anche, offeso nel più vivo del suo essere ragionevole dai saltellanti raziocinii di qualche sciagurato, si volge verso il professore di filosofia con certi occhi che par che dicano: ma così voi insegnate a ragionare?

— No, così insegna a scrivere piuttosto la vostra arte del comporre, ridotta a una ricerca della pura forma, a un'incetta d'immagini e di argomenti, a una pura arte topica, allo studio della morfologia, del lessico, della sintassi, della rettorica, sempre della morta astrazione, del preparato anatomico tratto dalla dissezione di quel vivo organismo che è l'umano pensiero. Infatti il cretino d'oggi è forse destinato a diventare uno dei più efficaci scrittori della materia alla quale dedicherà domani i suoi studi e il suo animo, uscito che sia dal liceo.

Bisognerebbe persuadersi che ciò che importa è dar cognizioni, non espressioni; formare il cervello, non ingombrarlo di forme; aiutare perciò lo sviluppo delle idee;

verbaque provisam rem non invita sequentur!

Dovrebbe perciò smettersi una volta quest'uso d'eccitare il pensiero giovanile a questi giuochi di forza, che abituano i più ingegnosi all'arte presuntuosa di sputar sentenze e trinciar giudizi *de omnibus rebus*, all'abilità sofistica di escogitar argomenti a sostegno di tutti gli assunti e quindi all'indifferenza scettica verso la verità; mentre impediscono nei mediocri qualunque sviluppo della personalità intellettuale, creando in essi la convinzione che pensare sia cucir parole e luoghi comuni; di cui giovi pertanto mettere insieme un copioso repertorio, per trarne partito all'occasione. E al contrario conviene dare ai giovani il senso della inscindibile unità della forma letteraria con la sostanza del pensiero; senso che è bisogno di sincerità e di onestà, e orrore di

ciarlatanismo e di vuotaggine. Conviene che i giovani siano invitati ad esprimere null'altro che quello che pensano.

E poichè essi hanno sempre qualche cosa di comune nel loro pensiero, — che è ciò che vengono via via apprendendo nelle singole discipline, — bisogna che essi non *compongano* pensieri che non hanno, ma *espongano* quelli che hanno mercè i loro particolari studi: letteratura, grammatica, storia, filosofia e scienze. Li espongano per iscritto, come già li espongono a voce; perchè quella esposizione è la più opportuna educazione delle loro attitudini letterarie.

E chi correggerà? — Ma tutti gl'insegnanti, secondo che toccherà a ciascuno; che non sarà naturalmente un caso troppo frequente. E ci vorranno perciò tanti professori d'italiano, quanti sono gl'insegnanti del liceo? No, basterà che il professore di filosofia sappia bene la sua filosofia, e ognuno la propria disciplina; che saprà certamente esporre (se saprà il dover suo, proprio come oggi si deve supporre lo sappia il professore d'italiano revisore unico dei componimenti scolastici), senza spropositi di grammatica, con discorso chiaro e ordinato, traendone il troppo e il vano; ossia appunto in quella forma che si deve desiderare e che si attende dallo speciale insegnamento letterario. Mancherà in taluno l'*eleganza?* Ma sarà tanto di guadagnato!

Una tale riforma, dividendo una parte del carico ora imposto al professore d'italiano, tra tutti gl'insegnanti del liceo, alleggerirebbe il primo abbastanza, perchè egli potesse consacrare la sua attività anche all'insegnamento della storia dell'arte.

POSTILLE

Dal 1903, quando venne in luce lo scritto precedente, la verità intorno a questi rimasugli di rettorica, che urge spazzar via dalla scuola, s'è fatta strada.

I temi per gli esami di luglio nel 1904 mandati dal Ministero della istruzione, parvero scandalosi ai professori, agli scolari, ai giornali: così erano vaghi, vacui, insensati; e perciò suscitarono un coro di discussioni e di proteste. Tra gli altri non mancò chi s'accorgesse che bisognava mettere la scure alle radici. Il dott. G. A. Borgese nel *Mattino* di Napoli scrisse un articolo arguto e brillante contro l'errore pedagogico dei componimenti. — In una lettera al *Marzocco* (17 luglio 1904) il professore Giuseppe Martinozzi fece una proposta (conforme sostanzialmente alla mia) atta, egli diceva, a « impedire i gravi sconci » che tutti i giornali deploravano.

Nella deplorazione (notava il Martinozzi) sono d' accordo tutti: la differenza è soltanto nel tòno, acremente polemico più o meno, secondo il vario colore politico di ciascun foglio. Ma non hanno essi un fondo comune tutti? Mi par di sì: tutti, in sostanza, lamentano che i temi dati nelle varie scuole secondarie abbiano fatto appello a quella immaginazione poetica o filosofica che è propria sempre soltanto di pochi e che può piacere soltanto se spontanea e vigorosa, piuttosto che a quella coltura e a quello spirito critico che sono — in un qualche grado almeno — assolutamente doverosi fra tutti coloro che pretendono essere licenziati dalle scuole medie.

Questo veramente mi sembra quanto di più giusto è stato comunemente osservato da tanti diversi censori: dei quali sarebbe

opera inutile ripetere le motivazioni varie e quasi da Maramaldo l'aggiungervene delle nuove. Certo è, che difese ragionate di quei temi non m'è avvenuto di leggere.

La proposta del Martinozzi era, che il Ministero stabilisse la massima che « i *componimenti* (giacchè di questi benedetti componimenti non si può, per ora e chi sa per quanto, fare assolutamente a meno, come il *Marzocco* con bella audacia ha più volte augurato) debbano, *di regola* nella scuola e sempre poi negli esami, mirare a esercitare la cultura e lo spirito critico (o il buon senso, che dir si voglia) che i giovani *hanno il dovere preciso di acquistare* nel tirocinio scolastico medio ». E il Martinozzi aggiungeva :

Così il tema scritto verrà in qualche modo ad anticipare l'esame orale, che gli servirà poi di *controllo*, come si dice, e d'integrazione. Nè sarà punto un'anticipazione inutile o pleonastica; chè ben altro è conoscere un argomento, e altro è l'esporlo con bel garbo per iscritto, avvivandolo con tutto il calore del sentimento e con tutta la luce d'immaginazione che ogni materia di studio — eccettuate forse le sole matematiche — può benissimo ammettere.

Il componimento dovrebbe principalmente, e più negli esami, dare occasione ai giovani di esporre nel modo migliore possibile ciò che essi *debbono* sapere; e non già essere una tortura dell'immaginazione e del sentimento, obbligati a improvvisare una data mattina idee e affetti forse non avuti mai, forse anche talora repugnanti all'educazione ricevuta o al temperamento sortito.... Uno potrà pure p. es. non avere a 18 anni, o non aver bene sviluppato ancora, il senso della bellezza dei fiori, e potrà pur essere un giovine colto e di buona mente.

Partendo dal criterio, che materia del componimento dev'essere il certamente saputo, non sarebbe difficile trarre dagli stessi programmi di studio un gran numero di temi. E con lo stesso criterio il Martinozzi indica e raccomanda ai colleghi « una fonte ottima e copiosissima per temi liceali : le opere

di Dante e particolarmente quella *Divina Commedia*, la cui divisione in tre cantiche si direbbe provvidenzialmente preordinata a dar materia eccellente di studio e di esercizio di tutte le facoltà dello spirito nei tre corsi del liceo italiano ».

Pericolosa bensì questa raccomandazione finale, in tanto dilagare di dantolatria e dantolalia. Ma, certamente, il principio è giusto : il tema dev'essere tolto dalla stessa materia comune di studio, su cui s'esercita la riflessione degli alunni nella scuola.

— Nel 1905 poi il prof. G. Fraccaroli ristampava un suo scritto del 1897, che a me era sfuggito, dove egli aveva fieramente combattuto l'uso dei componimenti; e vi aggiungeva un'appendice di cui basta ricordare il titolo : *Dell'immoralità degli esercizi retorici* (*La questione della scuola*, Torino, Bocca, 1905, pp. 50 e segg. e app. al cap. I), parendo a lui che questo fosse il danno maggiore; dell'abitudine, cioè, che cotesti esercizi formentano all' insincerità. La quale però non è soltanto un vizio morale, bensì anche intellettuale, e, direi, costituzionale di tutto lo spirito. Sorta poi nel 1907 in Palermo la rivista dei *Nuovi Doveri*, che fece sua l' idea della urgente necessità che si aboliscano cosiffatti esercizi, il Fraccaroli è tornato (*N. Doveri*, a. I, n. 2, 30 aprile 1907, pp. 36-7) sull'argomento, rincalzando vigorosamente il suo pensiero. « Saranno circa vent'anni che ho cominciato, col maggior coraggio ed alacrità, a spezzar lance contro l'assurdo e immorale esercizio dei temi retorici; e me ne dette occasione il mio ottimo amico e collega Giovanni Mestica, quando, passato da cotesta università alla direzione dell'istruzione secondaria..., per primo principio emanò disposizioni severe acciò i temi di composizione si moltiplicassero. Mi rincresceva dare un dispiacere a quel bravo uomo, che faceva questo nella più perfetta buona fede e per zelo del bene; ma posso dire che effettivamente molta afflizione non gliel'ho data, poichè le mie pro-

teste non raccolsero allora se non dei sorrisi di compatimento ». Ora non si sorride più; e sono molti i disposti a riconoscere che « sforzare a dire ciò che non si pensa, ciò che non si sa, ciò che non si può dire, non fa che corrompere i caratteri, guastare le teste, impedire e fuorviare ogni buona disposizione alla conoscenza della verità ».

— Nel 1905 alcuni professori secondari di Foggia, su proposta del prof. U. Tria, aprivano un'inchiesta tra tutti i colleghi italiani intorno al valore didattico degli esercizi del comporre, invitandoli a riflettere sulle obbiezioni che erano state mosse a quest'anticaglia scolastica. Ma l'interesse pedagogico dei professori italiani è molto scarso; e credo che l'inchiesta non avesse notabile effetto.

— Un'altra ne aprì la rivista *L'istruzione secondaria*, dir. da P. Farini, nel suo primo numero (a. I, n. 1, Roma, 10 giugno 1905) con quattro quesiti attinenti all'insegnamento dell'italiano; il secondo dei quali era:

Credete voi che il componimento italiano (o tema d'italiano) che si dà ora agli scolari, sia il mezzo migliore per addestrarli a scrivere, per esercitarli nell'osservazione diretta delle cose, e nell'analisi sincera de' propri sentimenti, per avvezzarli allo studio metodico della lingua?

La prima risposta venne dal prof. Ireneo Sanesi. E anche lui scrisse:

Si tratta, secondo me, di una istituzione ormai vecchia, che ha fatto il suo tempo e che dovrebbe essere, d'ora innanzi, risolutamente abbandonata. Quel benedetto *tema* fisso ed obbligatorio, intorno al quale devono esercitarsi molte intelligenze giovanili, potrà parere, a prima vista, una bella cosa; ma, guardato un po' più da vicino, non riuscirà davvero a persuaderci della sua vitalità e della sua convenienza. Difatti, o che si dia a svolgere una sen-

tenza di qualche illustre scrittore, o che si richieda l'esame estetico di una qualche opera d'arte, o che s'invitino gli alunni a fare una descrizione, a scrivere una novella, a comporre un dialogo, sempre urtiamo nella difficoltà gravissima di costringere ad uno stesso lavoro intellettuale trenta o quaranta giovinetti che, per le loro diverse attitudini, sarebbero invece naturalmente disposti a compiere lavori diversi. Or questa costrizione, per cui ciò che dovrebbe essere un salutare esercizio, si trasforma in uno sforzo increscioso, e a cagion della quale, chi hà più viva la fantasia, deve irrigidirsi nelle formule del ragionamento e chi ha più acuta e più solida l'attività razionatrice deve tentare voli fantastici che non sono fatti per lui, non vedo come possa recar vantaggio ai giovani frequentatori delle nostre scuole.

Io credo, insomma, che il *componimento*, così come oggi lo intendiamo, non solo non derivi la sua ragion d'essere da una necessità pedagogica, ma anzi decisamente contrasti ai principii stessi della pedagogia.

Il Sanesi ricordava quello che se n'era scritto da altri e da me; e terminava augurando « che, quando sarà finalmente compiuta la tanto aspettata e desiderata riforma della scuola media (che non ha, forse, bisogno di essere capovolta e sconvolta, ma pur deve essere corretta e migliorata per via di opportuni e parziali provvedimenti), il *componimento* sia relegato per legge tra i ferravecchi della rettorica scolastica e che ad esso vengano sostituite esercitazioni di altro genere, più modeste e più semplici, le quali mirino sopra tutto ad addestrare i giovani nel meccanismo della lingua, della grammatica e dello stile, e abbiano rapporto con le diverse materie che nelle scuole secondarie s'insegnano, e meglio rispondano alla molteplice varietà delle tendenze e delle attitudini individuali ».

— Con maggior larghezza trattò della questione un altro insegnante egregio, il prof. Michele Losacco (*I cómpiti nelle scuole secondarie e la perequazione del lavoro*, nella *Rassegna pugliese di sc. lett. ed arti* del gennaio 1905, vol. XXI, n. 9-10 e

nel *Boll. dell'Associaz. pedag. ital.* del 1905, numeri 1-2-3), battendo molto sull'idea che gli alunni non devono scrivere soltanto di ciò che insegna il professore d'italiano, ma di tutto ciò che vien loro insegnato da tutti i professori.

Se ogni ordine di fatti e di concetti non può non avere la sua espressione, è cosa evidente che l'esercizio dello scrivere, il quale, didatticamente considerato, è l'indice migliore di quella cultura che il discente va man mano acquistando, non debba artificialmente limitarsi ad alcune discipline, ma essere naturalmente esteso a tutte. Si crea nella mente dei giovani uno strano pregiudizio con la distinzione, ormai tradizionale, tra materie che richiedono e materie che non richiedono la prova scritta. Da una parte si vengono a porre delle separazioni arbitrarie tra la forma e il contenuto; dall'altra s'induce il convincimento che certe discipline siano importanti e certe altre no. Valga di esempio il modo quasi sempre retorico onde si procede dagli alunni delle nostre scuole nelle esercitazioni scritte d'italiano. L'errore dipende anzi tutto dalla scelta dei temi, i quali, siano fantastici o morali o storico-letterarii, presuppongono il più delle volte un'esperienza molto superiore a quella che il giovane possiede: indi, conseguenza inevitabile di un sistema sbagliato, le puerilità, i luoghi comuni, le inverosimiglianze, le declamazioni, i salti acrobatici, i giudizi dogmatici o esagerati, i frequentissimi plagi, la soverchia preoccupazione della frase.

Dunque, si deve farla finita « con la vecchia e nuova retorica, deplorata già tante volte e da tanti »; e ciò soltanto è possibile « riducendo i famosi *componimenti italiani* a semplici e modeste esposizioni delle cose imparate ». Anche il Losacco ricorda il mio scritto, ed esprime l'avviso che i componimenti assegnati dall'insegnante di lettere italiane

dovrebbero aggirarsi in una sfera ben determinata: ripetere per sommi capi il pensiero degli autori studiati o la materia di lezione storico-letteraria, in forma chiara, ordinata, senza frascami e preziosità di parole.

Il Bertana già fin dal 1894, osservando malinconicamente la miseria dei componimenti nudi e stecchiti o gonfi e verbosi, rifletteva che, se i giovani fossero spinti dal bisogno « ad esporre per iscritto quel che pensano, quel che hanno realmente fatto, patito, veduto o goduto, a difendere, p. es. le loro ragioni, i loro interessi », la sostanza de' loro scritti sarebbe più densa e concludente (cfr. *Biblioteca delle scuole classiche italiane*, nuova serie, anno VI).

Ma il Losacco osserva giustamente che è più opportuno restringere ancora la materia dei temi nel senso già indicato, perchè

i giovani, che frequentano le scuole secondarie, avendo poche ore libere, non possono aver troppe cose da raccontare intorno alla loro vita intima, nè forse, anche potendo, vi si indurrebbero. Meglio richiamarli nel giro dell'esperienza scolastica, la quale per essi è un campo così ricco ed aperto. Per cansare la monotonia, il professore potrebbe invitare i più valenti ad illustrare qualche questione, del cui svolgimento egli traccerebbe in precedenza le linee principali.

A comporre di proprio capo non mancherà di certo il tempo, se ce ne sarà l'attitudine: ma un lavoro simile deve nascere *da una libera e spontanea elezione*, grazie alla quale, com'ebbe a dire felicemente Jean Paul, il giovane possa scegliersi ogni volta la materia come una sposa. La forza produttrice dell'artista o del pensatore nascente deve ricevere dalla scuola, non già una compressione artificiale e sistematica, bensì la conoscenza dei mezzi tecnici e l'impulso al metterli in moto. Il Manzoni, il Leopardi ed altri grandi si formarono o contro o al di fuori delle scuole di retorica.

Intanto il Losacco proponeva che le prove scritte dal presente regolamento assegnate come facoltative a tutte le materie negli esami trimestrali, fossero rese obbligatorie.

Utilissime sopra tutto a ribadire bene in mente ciò che si è ripetuto a voce, gioverebbero altresì efficacemente ad assicurare il possesso della terminologia propria di ogni singola materia: effetti strettamente connessi l'uno all'altro, perchè la proprietà del

linguaggio deriva dalla perfetta visione di un qualsiasi contenuto spirituale. Mentre ora i giovani, componendo nella loro lingua, scrivono di cose che il più delle volte non conoscono bene e alle quali non s'interessano, allora sarebbero abituati a mettersi, scrivendo come parlando, in immediato contatto con le acquisizioni quotidiane del loro spirito, le quali non rimarrebbero così una sovrapposizione provvisoria, ma entrerebbero a far parte viva e durevole del loro patrimonio intellettuale mercè un processo di naturale assimilazione.

Infine questo metodo si potrebbe senza difficoltà adottare anche negli esami. Si mantengano le versioni per le lingue antiche e straniere, si mantengano le prove grafiche o pratiche per le discipline di carattere professionale o industriale: ma per l'italiano, la storia, la filosofia, la fisica, e via dicendo, si assegnino *temi espositivi*, che riflettano qualche punto dei programmi studiati, affinchè ciascun insegnante abbia modo di accertarsi che l'esaminando abbia acquistata la debita padronanza della materia e sappia quindi esporla con ordine e chiarezza. In questo modo sarà evitato l'inconveniente, che oggi si verifica spesso, di pretendere troppo o troppo poco dai candidati con temi o inadatti alla loro intelligenza, o molto comuni e pedestri.

Oggi, secondo il Losacco, l'insegnamento per alcuni degl'insegnanti, a capo dei quali quello d'italiano, è un calvario, per gli altri un canonicato. Le recenti leggi, è vero, han dato ai primi una speciale rimunerazione per la correzione dei cosiddetti *lavori scritti*. Ma se i professori l'hanno accettata (era umano!), essa non risolve punto la questione: perchè non c'è compenso che possa alleggerire realmente la grave soma, e il martirio della correzione di quelle centinaia di componimenti, che oggi i professori di lettere italiane si trovano sulle braccia ogni quindici giorni. Non c'è fibra che possa resistere al contatto forzato, continuo, col falso e col vuoto di quegli scritti, che si fa obbligo all'insegnante di leggere, rileggere e rabberciare (come se lo spirito potesse sorgere dalla negazione dello spirito!). La

correzione dei componimenti distrugge l' insegnante.

Ma, accolta l'idea del Losacco, avendo ogni professore i suoi lavori da correggere, in primo luogo la ripartizione delle ore di scuola tra i vari insegnanti dovrebbe di necessità esser fatta più equamente, in modo che ne avesse meno chi ora ne ha troppe, e più chi ne ha troppo poche. In secondo luogo, ciascun insegnante non avrebbe frequente la fatica della correzione, perchè i suoi lavori verrebbero necessariamente ad alternarsi con quelli assegnati dai colleghi.

— Altri ha ripreso e anche esagerato l'idea, accentuata pur dal Losacco, che l'arte dello scrivere non si può considerare materia d' insegnamento. Esagerare anche in questo caso è facile; ma non bisogna mai dimenticare che ogni insegnamento è più negativo che positivo: è *eruditio*, che toglie gl' impedimenti allo sviluppo di attitudini, che certo non crea.

Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini (*La cultura italiana*, Firenze, Lumachi, 1906) mettendo in un fascio la stilistica con la filosofia, hanno pur fatte acute osservazioni, e verissime se per filosofia da insegnare nelle scuole fosse da intendere una materia atta, com'essi dicono, a manifatturare filosofi.

Le cose insegnate sotto quei nomi non sono che larve o mascherature ridicole e pretenziose, ciarlatanerie e frascherie accademiche, che non han nulla a che fare, se non per danneggiarle, con la vera arte di scrivere e con la vera filosofia. Perciò una seria riforma dell'insegnamento dovrebbe fondarsi su quella divisione [di « materie da scuola e materie che non possono entrar nella scuola, se non a patto d'essere storpiate, accecate, mutilate, caricaturate »], non già per togliere o aggiungere nulla di reale, ma solo per ripulirlo di tutte le falsità mirabolanti che esso promette e che non può dare. Vedere una scuola dove si fanno fare dei componimenti e si pagano dei professori per insegnare a

scrivere, è come vedere un serraglio che per due soldi promette di mostrare l'araba fenice, la chimera, il basilisco e gli altri favolosi animali dei bestiarii medioevali. Non v'è scuola al mondo che possa fabbricare degli scrittori, nè manifatturare dei filosofi.

Se ora si ride perchè una volta si pretendeva dagli scolari il componimento in versi, e dagli studiosi di latino almeno qualche distico, domani si riderà pensando che in scuole riconosciute e pagate dallo Stato si pretendeva trarre dagli scolari degli scrittori, e si riconoscerà che dal componimento in versi a quello di prosa la differenza non è grande, e che se le regole non bastano per fare un poeta, non bastano neppure per fare uno scrittore.... C'è in queste materie una reale e sostanziale impossibilità a essere insegnate, cioè ad essere sparse, moltiplicate, ripetute, rifatte. Ed è che esse sono materia di invenzione individuale, non di ripetizione impersonale; è che come si nasce poeti, così si nasce filosofi e scrittori, e che quando non si è nati non lo si diventa mai (pp. 54-5).

Si dirà bensì che con gli esercizi scolastici dei componimenti non si vuol già creare, ma insegnare ad elaborare il proprio pensiero per portarvi ordine e chiarezza. Ma questo insegnamento è appunto quello che può esser pregiudicato e mai favorito da siffatti esercizi, che abituano a scrivere quando non ci sia il pensiero, su cui bisogna lavorare.

— In una notevole prefazione alla *Psicologia dell'educazione* di Gustavo Le Bon (Città di Castello, Lapi, 1907), il prof. P. Tommasini Mattiucci afferma che la letteratura italiana nella mente di molti professori è un prato da coglietvi fiori di lingua e frasi e luoghi comuni; dei quali poi gli scolari intessono « quasi sempre » i componimenti: che egli definisce « ipocrisia di attività mentale ». Crede che quei professori « i quali immaginano che tutto l'insegnamento dell'italiano consista nel dare a svolgere molti temi, farebbero bene a riflettere » su ciò che fu detto da me contro questi esercizi rettorici.

Con ciò dovrei ammettere che i componimenti scritti vengano aboliti del tutto. Nel liceo sì; e ad essi si potrebbero sostituire più convenientemente le esposizioni fatte a voce, nelle quali meglio si eserciterebbero le varie attitudini letterarie, e meglio si mostrerebbe la personalità mentale degli alunni, la quale verrebbe rinforzata e affinata dal contatto continuo e vivo con quella dell'insegnante.

Nel ginnasio, specialmente nelle due ultime classi, dovrebbero essere rari e tratti sempre, escluse le disquisizioni morali, dalla vita vissuta, materiale e intellettuale; e dovrebbero essere intesi, invece che con un fine stilistico, come il mezzo atto a integrare le varie e complesse funzioni della scuola, la cui virtù educatrice dovrebbe esser curata più di quello che oggi non si faccia.

— Contro i componimenti, « barbarie nociva assai più che utile », si è dichiarato ora risolutamente Emilio Bertana nel *Giorn. stor. della letter. ital.*, XLIX, (1907) 138-9. « Composizione scolastica », egli ha detto, « è di regola sinonimo esatto di cosa inestetica; quando vogliamo indicare una cosa fredda, slavata, senz'anima, senza calore, se non fittizio, brutta, o certamente non bella, anche quando è corretta, anche quando dinota un certo ingegno e una certa coltura, diciamo che è un cómpito; e diciamo benissimo ». E rincalzava :

Se i giovani delle università scrivono male, la principal colpa, io credo, è dei troppi *componimenti* che hanno fatto dalle classi elementari in su; è dell'abuso infecondo e del cattivo indirizzo di quest'esercizi, che spesso storpiano le menti, costringendole ad un lavoro contrario molte volte alle attitudini naturali e alle disposizioni psicologiche di chi è obbligato a compierlo.

Noi obblighiamo i giovani, fin da ragazzi, a discorrere di quel che magari potrebbero sapere e non sanno; a rappresentare quel che non vedono, ad esprimere quel che non sentono, a *comporre* insomma, su temi che ad essi sono estranei ed indifferenti, o fors'anche antipatici; e sono coteste fredde e stentate composizioni, a cui manca ogni freschezza nativa, ogni sincerità di sostanza e di forma, che ottundono, anche in chi l'avrebbe, il senso dell'arte....

Basta avere un po' di rispetto per l'arte (anzi, quasi basta un po' di senso comune) e un po' di umana compassione, per sentire tutto il disgústo che produce l'*arte* fatta nella scuola e per la scuola, anche da scolari non sciocchi, specialmente sui cosidetti *temi di sentimento e di fantasia;* e tutta la pietà che ispira il travaglio sofferto da tanti cervelli a produrre delle sconciature.

— Rodolfo Renier nel *Corriere della Sera* del 28 marzo 1907, combattendo l'istituzione anacronistica che nelle università italiane si vien facendo di cattedre di Stilistica, e ricordato l' « attacco vigoroso » che dal moto di studi iniziato dall'*Estetica* di B. Croce è venuto alla « vecchia cittadella della rettorica », notava che « una salutare reazione si è avuta, anche da parte di chi non partecipa alle idee del Croce, contro i rimasugli, che son pur tanti, dell'antica rettorica. Così si battè sodo, e con sacrosanta ragione, contro l'esecrabile uso dei *componimenti* nelle scuole medie ». Riconosceva che dal Fraccaroli, dal Bertana e da me è stata dimostrata « l'assoluta inanità, per non dire l'immoralità di quelle esercitazioni stilistiche »; e quindi affermava anche lui che, in nome della sincerità e della ragionevolezza « va mutato di sana pianta il metodo con che si pretese e si pretende d'insegnare a scrivere; con quei bei frutti che tutti sanno ».

— Il prof. Trabalza, chiamato in causa dallo stesso Renier per un suo scritto, in cui era esposto il programma più razionale, a suo modo di vedere, dell'insegnamento universitario della stilistica, dichiara (*Giornale d'Italia* del 17 aprile 1907) di riconoscere l'opportunità di rinunziare a due capi di quel suo programma (critica delle categorie rettoriche e esercizi del comporre); mentre sostiene che quella cattedra bisogna mantenerla, e istituirla dove non c'è, per la lettura degli scrittori: come « una seconda cattedra di letteratura, donde l'insegnante legga gli scrittori, l'interpreti, li commenti con metodo analitico e con tutta quella estensione, che non è con-

cessa al titolare dell'altra cattedra di storia e letteratura ».

— Il prof. Rodolfo Mondolfo (*Di alcuni problemi della pedagogia contemporanea*, nella *Rivista di Filosofia e scienze affini*, di Bologna, 1906) ritiene invece che la « parte essenziale » dell'insegnamento d'italiano « vuol consistere negli esercizi di composizione! ». E contro di me, che ne giudico gli effetti dannosi all'ingegno e al carattere morale, osserva che

gli effetti dell'esercizio del comporre dipendono dal fine che con esso l'insegnante si propone: se c'è un maestro pedante, più attaccato alla forma che al contenuto, più amico della vuota retorica che del nutrito pensare, il danno s'avrà comunque, nell'insegnamento umanistico che il Gentile vagheggia, anche senza componimenti. Ma, se il maestro mira a educare l'intelletto e il carattere, ed esige idee e non frasi, il comporre è una gran ginnastica (la migliore, io credo) della riflessione intellettuale e morale; abitua a meditare e ragionare, a ordinare le proprie idee, spesso inorganiche e confuse, conferisce la capacità di esprimere i proprii pensieri in forma chiara e corretta, che non può essere data che dall'esercizio. Togliete i componimenti, e che vi resta?

Ora è evidente che queste osservazioni non toccano la questione di cui si tratta; perchè nessuno ha detto di *togliere i componimenti*, come crede il Mondolfo. Anzi, se mai, può dirsi che io li vorrei moltiplicati. Se non che, se il componimento dev'essere un esercizio della capacità di esprimere il proprio pensiero, come vuole il Mondolfo, in forma chiara e corretta, bisogna vedere quale è il *proprio pensiero* degli alunni, presumibile dall'insegnante che assegna il tema. E questo è il punto a cui si deve badar bene da tutti coloro che oggi, tra tanto orrore per la rettorica, continuano a difendere la causa perduta dei componimenti che noi non vogliamo, e che si tratta soltanto di abolire per legge, in una riforma organica dei programmi scolastici.

Non capisco poi perchè il prof. Mondolfo mi attribuisca la voglia di vagheggiare un *insegnamento umanistico* nel senso che lui crede. Anzi, se mai (devo ripetere anche qui), io vagheggio un insegnamento anti-umanistico, se per umanismo si vuol intendere la letteratura per la letteratura, il culto della forma come tale. Il mio umanismo è il culto dell'uomo nella sua reale integrità, che per me è essenzialmente pensiero. Si sa poi che l'abolizione dei componimenti rettorici non segnerebbe la fine di ogni sorte di rettorica; e che il maestro retore troverebbe modo di ficcarla anche altrove. Ma la pietra dello scandalo è quella; e i retori d'oggi sono stati educati appunto a forza di componimenti. Ormai dovrebbe riconoscersi da tutti che questa riforma è matura.

— Ne è persuasa la valente prof. Gemma Harasim come dimostra il suo opuscolo *Sull'insegnamento della lingua italiana* (Fiume, Novak, 1906), dove con appassionata ed efficace vivacità si combatte la rettorica del comporre su temi immaginari imposti ai più teneri anni (v. quello che ne scrissi nella *Cultura*, a. XXVI, 1907, pp. 63-64). E assai suggestive sono le savie considerazioni che la stessa insegnante continuò a pubblicare su questa materia nei *Nuovi Doveri* (a. II, n. 1 e 3). Ai quali converrebbe ricorrere per gli articoli dei proff. Guido Gentilli e Giulio A. Levi intorno a quello che dovrebbero essere i componimenti o, come impropriamente amerebbe chiamarli il Levi, le *esercitazioni di lingua* (*Nuovi Doveri*, a. I, fasc. 6-7, 17 e a. II, fasc. 2). Io sono quasi in tutto d'accordo col prof. Levi; e ritengo giovevolissime le sue osservazioni ai professori di lettere italiane. Ma temo tuttavia che egli non arrivi fino alla radice del male, che pur deplora e vuol correggere. Anche lui continua infatti a rimettere al professore d'italiano (fasc. 17, p. 286) l'ufficio di assegnare e rivedere questi esercizi scritti; e quel che è più, anche lui continua a considerare gli esercizi scritti come

esercizi di *lingua!* No: Così non si sfugge davvero alla rettorica. La lingua, come semplice lingua, non esiste, e non si può, nè si deve insegnare. Studiare la letteratura sì (e lì la lingua); ma il professore di letteratura italiana non dovrebbe essere altro da quello di letteratura latina e greca; giacchè se questi insegnamenti si dividessero, tra i tre insegnanti del liceo, per classe anzi che per materia, sarebbe tanto di guadagnato anche per altri rispetti. In ogni caso l'esercizio scritto, letterario o non letterario, ha da essere quel che solo può essere ragionevolmente: esercizio di pensiero; da farsi quindi con tutti i professori e per tutte le rispettive materie, che offran argomento di riflessione all'intelligenza giovanile. Al Levi, a parer mio, resta da fare questo passo, e affermare che tutti i professori, come han l'obbligo di far pensare, han l'obbligo e però il diritto di fare scrivere: e questo è il solo modo di avviare a scriver bene; perchè scriver bene è ben pensare, quale sia l'oggetto del pensiero.

— Al di qua del Levi resta il prof. Camillo Trivero nello scritto *I temi di componimento per le nostre scuole* (nella *N. Antologia* del 1° ottobre 1907), che s'affatica anche lui a cercare di che specie possano essere i temi d'immaginazione, i temi d'indole filosofica ecc. Di questo, come d'altri scritti, che non si propongono il nostro problema, come quelli di V. Alemanni, *L'insegnamento delle letter. ital. nei licei*, Genova, 1906, e di A. Belloni, *La correz. dei componim. d'ital. nelle scuole secondarie*, Roma, 1906, non gioverebbe qui tener conto. Anche il Trivero a un certo punto esce a dire: « Potrà forse parere una « industria artificiale » quella di far comporre chi non ha ancor nulla da mettere in carta. L'obbiezione è grave. È anzi il guaio principale delle nostre scuole, dove si vuol raccogliere senza seminare ». Benissimo! Ma, gira e rigira, come se n'esce? « Ma non è un'industria artificiale, se è ben con-

dotta ». E lì ti voglio. Io non so vedere altro modo di condurla bene, all' infuori di quello che ho indicato: per cui il *componimento* si muti in una *esposizione*.

— La questione è stata anche accennata nel Congresso dei Capi d'istituto dell'Istruzione media, tenutosi a Milano nel settembre 1907. Dove il prof. A. Corradi, in un'accurata relazione *Dell' interno ordinamento della scuola media* (Novara, Merati, 1907), protestò anche lui « in nome della didattica e della moralità della scuola », contro « l'errore pedagogico dello sforzo inane dei componimenti specialmente nei primi anni delle scuole medie »; ma propose all'insegnamento letterario un curioso fine di vecchia rettorica democratica, degno della sofistica antica: fine accolto nell'ordine del giorno votato dal Congresso; il quale, « convinto della necessità che lo spirito liberale e fecondo della modernità vivifichi i vari insegnamenti, e quelli specialmente che più concorrono alla formazione del carattere, *faceva* voti che lo studio delle lettere italiane e della letteratura nazionale non si restringa ad una semplice esercitazione dello scrivere, ma sia particolarmente rivolto a formare valenti espositori come si conviene nella moderna società, nella quale ha così grande importanza il valore dell'eloquenza » ecc. ecc. Ahimè, se ha da essere questa l'eloquenza promossa dallo *spirito fecondo della modernità*, essa è troppo arruffata e in verità poco desiderabile. L'eloquenza che vorremmo noi, è quella delle idee chiare, precise, del pensiero scrupoloso, sincero, com'è quello degli uomini retti. E però non vogliamo componimenti!

— Alla pubblicazione di *Scuola e filosofia*, dove questo scritto fu inserito nel 1908, seguirono altri scritti di diversi studiosi confermanti la tesi che qui si è sostenuta. Ricorderò gli articoli del prof. Pompeo Valente, sull'*Esercizio del comporre nella*

scuola media, nella *Rivista pedagogica* del 1908; nei quali si riassumevano le discussioni recenti, e si conchiudeva che lo scrivere dev'essere «elaborazione di pensiero» e non «esercizio di vaniloquio». E nella stessa rivista tornava sullo stesso argomento Amelia Mozzinelli nel 1909 e nel '10 con due scritti: *Il componimento nella scuola complementare* e *Contro il componimento*. Eguale la conclusione del garbato opuscolo della signorina Maria Teresa Caldarera, *Per la sincerità dell'istruzione popolare*, Palermo, 1908. Il compianto prof. Fraccaroli tornò a ribadire il suo pensiero nel volume sull'*Educazione nazionale*, Bologna, Zanichelli, 1918.

— Nei *Nuovi Doveri* (luglio-agosto 1908) tornava sulla questione il prof. Giulio A. Levi, a proposito delle precedenti *Postille;* scrivendo fra l'altro:

Quanto al particolare dell'assegnazione dei temi, concedo molto facilmente che questa debba essere affidata a tutti i professori; e già era infinitamente prossimo a questo pensiero quando dicevo che «il professore d'italiano dovrebbe accordarsi ai professori delle altre materie per variare i temi» delle esposizioni scritte: ossia procurarseli da loro. Ma, nella correzione, continuo a credere che i professori delle diverse materie faranno bene ad associarsi al professore di lingua italiana; e continuo a considerare queste esposizioni di materia studiata anche come esercizi di lingua.

Al Levi pareva si esagerasse una teoria vera:

È vero che ogni intuizione è nel medesimo tempo espressione; ma questa espressione può essere interna ed incomunicabile; anzi la prima intuizione di un pensiero è quasi sempre incomunicabile; nego che la lingua e in generale l' intuizione o l' espressione comunicabile con mezzi fisici sia forma necessaria del pensiero; ed affermo che per il conseguimento di questa non basta certo, ma occorre una tecnica, la quale può essere almeno in parte materia d'insegnamento. Senza dubbio questo insegnamento non si può impartire che in modo pratico, per via di esempi e di eser-

cizi, e non in forma di teoria astratta perchè, come dice il Gentile, la lingua non esiste per sè, ma solo come espressione di pensieri.

Secondo il Levi, dalla rettorica tradizionale che considerava la lingua unicamente come veste del pensiero e qualche cosa per se stante, pareva si fosse corso all'estremo opposto che « riduce tutta la lingua all'attività del soggetto pensante. Tra la tesi e l'antitesi, la verità starebbe nella sintesi ».

Per me è vera la sintesi; che le parole non sono lingua senza il pensiero, ma pure sono qualche cosa; ed anzi sono imperfettamente lingua già prima di servire all' espressione del pensiero individuale in quanto, per effetto di un'attività di tutti gli altri individui che le hanno pensate e le pensano, ciascuno non le può intuire, anche isolate, come puri fenomeni fisici, ma sempre le intuisce come espressive di pensiero, molto frammentario e molto indeterminato, ma non proprio nullo. L'espressione concreta è creazione in quanto è infusione di spirito nuovo, ossia di nuovi pensieri, in questa materia apparecchiata dall'esterno che è la lingua; si potrebbe dire che per mezzo dell'attività espressiva lo spirito *si assimila* la materia della lingua; ma questa materia è già parzialmente formata, ha già delle proprietà sue inviolabili — che sono imperfettamente descritte nei vocabolari e nelle grammatiche; come gli alimenti delle piante e degli animali hanno proprietà che l'organismo non può violare nell'assimilarseli. — Dunque la lingua è in qualche parte un esterno, ossia un irrazionale e un contingente rispetto all'attività nostra interna: alla quale spetta di renderla razionale verso di sè, e di farla servire ai suoi fini; spesso non senza molta fatica. Far rispondere esattamente la lingua al pensiero, e scrivere in tutto *come si vuole* è cosa non facile, per la quale occorre addestrarsi, attendendovi di proposito, ed impadronendosi a fondo della proprietà della lingua che si maneggia.

Il Levi concludeva:

Non posso consentire in quello che dice il Gentile: « Mancherà in taluno *l'eleganza?* Ma sarà tanto di guadagnato ». È da fuggire l'eleganza come la si intende volgarmente, ossia quella che consiste nell'uso affettato di modi rari o rimbombanti: ma è

da cercare l'eleganza di un Leopardi o di un Galilei, quella che rivela la disciplina dello spirito, in quanto attività espressiva. E credo che sia parte dell'azione educatrice della scuola opporsi anche in questa forma alle tendenze puramente utilitarie: le quali qui si manifestano nel porre come fine della parola l'intendersi comunque, e senza badare al modo come questo fine è ottenuto, se con molta pena e stento o se leggermente e speditamente quanto è possibile, e se rispettando la propria lingua, o riducendola a un gergo composito, dove quella si mescoli al dialetto e alle lingue straniere più divulgate. L'arte del togliere il troppo e il vano, dell'alleggerire, del chiarire lo stile, del dire *quel che si vuole e come si vuole*, è un'arte estremamente difficile, e va studiata di proposito. Questo pensarono gli scrittori più grandi, il Leopardi e il Flaubert; e il negarlo mi sembra una dannosa novità.

Nello stesso fascicolo dei Nuovi Doveri *seguì questa mia risposta*:

La rettorica è lo studio della forma astratta; studio falso, perchè questa forma astratta non esiste. Ora, la lingua è forma; e però lo studio della lingua come tale, scisso dal pensiero, è sempre rettorica. E l'egregio prof. Levi, che è persuaso dell'identità dell'intuizione con l'espressione, e dell'impossibilità di avere una forma vuota d'ogni contenuto e un contenuto spoglio d'ogni forma, si contraddice ricorrendo a quei tali *esempi materiali* della necessità di studiare la lingua, come quella sua esperienza — la quale è certamente esperienza di tutti: — che spesso, concepito il pensiero, rimane tuttavia una fatica non leggera per trovar le parole adatte ad esprimerlo. Esperienza tante volte analizzata e ricondotta a confermare quella verità, con la quale apparisce in contrasto. La fatica cioè non consiste, in questi casi, nel trovar le parole per rivestire il pensiero, già bello e nato e vitale nella sua naturale nudità, bensì nel chiarire e svolgere e determinare, e insomma nel trovare appunto il pensiero.

Ma il prof. Levi non creda che io voglia propugnare l'abolizione d'ogni studio di lingua. In molti

punti del mio libro mi sembra d'avere espresso chiaramente l'opinione, che questo studio sia necessarissimo. Soltanto non credo — e anche questo mi pare d'aver detto abbastanza chiaramente — che la lingua italiana consista nella grammatica, o nella stilistica, o nel vocabolario; ma credo piuttosto sia da cercare nella letteratura italiana, nei nostri grandi scrittori: dov'è tutta la lingua che si vuole e che si può dare a studiare, non certo come quel che di esterno, in cui il Levi pensa abbia comunque a colare il pensiero e l'anima di chi scrive, ma proprio come questo pensiero e quest'anima, nella loro schietta sincerità e nella loro tempera più o meno perfetta. Si provi il Levi a separare gli elementi della sintesi che egli dice; e vedrà che gli resta. Ma già riconosce egli stesso esplicitamente che tale separazione non è possibile, e che la pretesa lingua, che dovrebbe servire di materiale, per sè inerte, dell'attività artistica, è già, se anche in forma frammentaria e indeterminata, pensiero: cioè sempre quella sintesi, che avrebbe ancora da nascere. Non il materiale lo studio letterario deve fornire allo spirito, che già non avrebbe nessun magazzino dove riporlo; bensì l'esperienza assidua e intenta delle espressioni più felici e più perfette: esperienza, che è esercizio, e però addestramento davvero efficace. Tutto il resto è artifizio vano e corruttore degl'ingegni, trascinati dietro le ombre della realtà spirituale, come si potrebbero dire le parole de' vocabolari e gli schemi grammaticali.

È verissimo che l'insegnante d'italiano (con quello di greco e latino, se non sono una sola persona, come io vorrei) contribuirà più degli altri insegnanti all'educazione della facoltà espressiva degli alunni; ma a patto che abbandoni la detestata rettorica, e faccia — con la sua materia d'insegnamento — quello che fanno tutti i suoi colleghi, facendo pensare alle cose e non alle parole (alle quali allora soltanto si pensa davvero quando si pensi alle

cose); a patto quindi che gli esercizi scritti si inspirino a quel principio (*esporre, non comporre*), per cui non è più ragionevole che siano essi assegnati e corretti soltanto dal professore d'italiano.

Il Levi consente che i temi dovrebbero essere assegnati da tutti i professori; ma, per la forma, un tema di fisica non crede possa esser riveduto dal professore di fisica senza l'aiuto del collega d'italiano. E siamo lì: uno stesso esercizio, esercizio di fisica, ed esercizio di lingua! Ma nel tema di fisica la lingua è la stessa fisica, che bisogna dimostrare d'aver inteso così bene, da poterla bene esporre; e fin quella *proprietà*, che sta a cuore al Levi, e non meno forse anche a me, per quanto concerne la fisica, non può esser giudicata da altri che dal professore di fisica.

Quanto alla grammatica, per parte mia, non credo punto che sia qualche cosa di contingente al pensiero. La grammatica nasce col pensiero ed è lo stesso pensiero. Quelle sgrammaticature, che possono incorrere anche in un pensiero generalmente solido, rigoroso, netto, sono anch'esse, in fondo, difetti intrinseci di pensiero; che si correggono non tanto con gli avvertimenti spiccioli che può dare il professore d'italiano (e perchè non anche ognuno de' suoi colleghi?), ma appunto con la disciplina continua del pensare stesso, a cui tutta la scuola deve mirare.

Intorno all'*eleganza* ho bisogno di dire che sono d'accordo col Levi? Il corsivo in cui era messa da me questa parola e il tono del contesto avrebbero dovuto metterlo sull'avviso che io lì parlavo di eleganza in senso dispregiativo.

Quello insomma che intendo combattere non è l'educazione letteraria (alla quale questo stesso volume potrebbe forse farmi apparire anche troppo amico!), ma la falsificazione di essa, inevitabile ogni volta che il maestro si proponga di promuovere lo sviluppo d'una forma, che non sia lo stesso contenuto dello spirito, e cioè lo stesso spirito.

VII.

PER L' INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA NEI LICEI

Pubbl. nella *Critica*, II (1904), pp. 389-94, e poi in *Scuola e filosofia.*

Il Manuale della letteratura italiana dei proff. D'Ancona e Bacci [1], nato circa dieci anni fa come rifacimento del vecchio *Manuale* di Francesco Ambrosoli, ha avuto nelle scuole e dagli studiosi tale accoglienza da potersi ristampare varie volte, e poscia a parte a parte riformare e rifare tutto da cima a fondo. Lo schema è sempre quello dell'Ambrosoli: notizie storiche, e notizie letterarie di ciascun secolo; poi biografie ed esempi delle prose o poesie dei singoli scrittori. Ma il libro *quantum mutatus ab illo!* Delle differenze profonde che passano tra le due opere basti dire che quella dell'Ambrosoli rimane al livello della nostra critica letteraria quale era al tempo e sotto la guida di P. Giordani; questa invece del D'Ancona e del Bacci raccoglie i frutti di tutto il laborioso rinnovamento della nostra storia letteraria avvenuto dal '60 in qua; ed è veramente uno dei libri più adatti a indicare l'immenso progresso che i nostri studi han fatto da questo lato negli ultimi quarant'anni. Non c'è scrittore, anche secondario, il quale non abbia in questo *Manuale* la sua bibliografia d'indagini recenti, feconde di risultati nuovi e rispetto ai particolari biografici, e rispetto al giudizio delle opere e alle questioni a cui questo giudizio dà luogo. E pel prof. D'Ancona, che dalla cattedra e con l'esempio ha dato in questo periodo l'impulso più efficace a siffatte indagini, de-

---

[1] A. D'Ancona e O. Bacci, *Manuale della letteratura italiana*: nuova edizione interamente rifatta: Firenze, Barbèra, 1901-1904; 6 voll. in-16.

v'essere motivo di nobile soddisfazione vedere adunati in questo libro — a cui così gran parte ha consacrata della sua instancabile operosità negli anni più tardi — tanti documenti di quel che si è fatto già o è in via di farsi in questo campo di studi. Per questo verso, nella nuova edizione il *Manuale* è un libro veramente eccellente: un libro caro a quanti amano la letteratura italiana, e al quale credo non ci sia nulla da porre accanto per le altre letterature antiche e moderne.

Questa stessa ricchezza di erudizione fa d'altra parte sentire più vivamente gli effetti d'un vizio organico che c'è nello stesso concetto primitivo del libro. Gli studiosi hanno in questo *Manuale* un abbondante, sicuro, utilissimo repertorio bio-bibliografico; ma quasi desidereremmo che le 3700 pagine si riducessero d'una buona metà e più, liberando le notizie biografiche dei singoli scrittori da tutta la parte esemplificativa, insufficiente e però inutile alla più elementare esigenza degli studi; e quindi anche ingombrante in opera così voluminosa. Le stesse persone colte che vogliano avere un'idea d'uno scrittore, non possono, salvo pochissimi casi, formarsela dai brani riferiti in questo *Manuale*.

È vero che autori ed editori han voluto piuttosto apprestare un libro scolastico. « Noi abbiamo voluto fare — dicevano quelli nella prefazione alla prima edizione, e ripetono oggi — una raccolta di scritture, nelle quali alla bellezza della forma si accoppiasse l'attrattiva e l'utilità della materia, non che l'arte della composizione; e abbiamo cercato che ognuno svolgesse, per quant'era possibile, compiutamente e largamente, l'argomento accennato nel titolo postovi innanzi. Con tale intento mettemmo insieme, da autori d'ogni secolo e da libri di svariatissimi generi, una collezione, che forse prima non fu fatta così copiosa, di scritture sopra ogni materia; tali da esser lette e studiate con piacere dai giovani delle nostre scuole, come quelle che ad essi comunicano cognizioni rilevanti di storia civile

e letteraria, d'arti utili e d'arti belle, di costumanze, di morale, di politica, di scienze ecc. ». Se non che, è pur vero che come opera scolastica il *Manuale* non lascia contenti gl'insegnanti; i quali notano, in parte a torto, ma in parte pure a ragione, che esso è troppo grave d'erudizione, troppo minuto nelle notizie biografiche, troppo aperto agli scrittori mediocri; e l'eccesso del superfluo fa sentire un difetto, e come un vuoto nell'essenziale: voglio dire nell'analisi delle opere e dei fenomeni letterari, nelle idee generali, nella dimostrazione dei nessi tra le opere e tra gli scrittori; in tutto ciò che costituisce la vita organica della storia d'una letteratura, e che sarebbe troppo male non additare alla mente dei giovani. — Ma per tutto ciò, replicano gli autori, avete i manuali storici, come quelli del Fornaciari, del Finzi, del Flamini, del Rossi; e voi sceglietene uno a sussidio e complemento al nostro libro. — Suggerimento, secondo me, non accettabile, perchè nei nostri licei è vano sperare che il maestro di lettere possa simultaneamente usare e fare studiare due testi di storia letteraria, e leggere insieme o fare che si leggano tutti gli esempi, che, secondo i nostri autori, sarebbe opportuno far conoscere dei singoli scrittori. Troppo scarso è l'orario in proporzione del programma prescritto; troppo tempo porta via quella correzione dei componimenti, che pur sono — quali ora si fanno — così vano, anzi così dannoso esercizio a quell'intento che si spera con essi raggiungere [1]; troppo ne richiede

[1] Cfr. qui sopra pp. 157 e sgg. — Un insegnante valoroso, Giuseppe Lisio (nel *Piemonte* del 31 ottobre 1903, a. I, n. 19), alla mia proposta di sostituire agli esercizi rettorici di composizione l'uso delle esposizioni per iscritto delle varie materie apprese, da correggersi a volta a volta dai rispettivi insegnanti delle singole discipline, risponde, toccando una piaga dolorosa, che « la sicurezza di lingua, di sintassi non è ancora di tutti quelli che insegnano, se pure conoscono bene la loro materia ». In un orecchio vorrei domandare all'amico se, in fatto di *bello scrivere*, tutti, i suoi colleghi insegnanti di lettere italiane, lo contentino sem-

la lettura, non so con quanta ragione voluta, di quasi intera la *Divina Commedia;* perchè ne rimanga poi tanto che basti allo studio di due testi di storia letteraria. Quelli degl'insegnanti, che adottano questo *Manuale* dei proff. D'Ancona e Bacci e insieme un manuale storico, sono poi costretti sempre a servirsi di quest'ultimo nello studio della storia letteraria, per ricorrere all'altro come a una semplice antologia, solo di quando in quando, per leggere qualche esempio di qualche scrittore. E trascurano così tutte le ottime biografie, salvo, quando ci riescano, due o tre delle principali. Ma allora, un libro così poco adoperato nella scuola, non si può dire fatto per la scuola.

Da ciò non voglio conchiudere già che nella scuola ci vogliano i manuali storici e non già questa specie d'antologia erudita, dataci dai nostri autori. Anzi vengo a conchiudere il contrario. Il liceo nostro non è — ed è benissimo non sia — una scuola meramente letteraria; ma è una scuola di cultura generale, di cui la letteratura è solo un elemento. Appunto per ciò non vedo che ci stia a fare un compendio di storia astratta della letteratura, che presupporrebbe, e intanto non può presupporre, la conoscenza concreta dei monumenti letterari, nè anche dei maggiori. Nel fatto, chi assiste agli esami di licenza liceale, può notare che le risposte di storia letteraria date dagli alunni, anche dagli ottimi, si riducono a che cosa? A qualche

---

pre. — Ma poi: se ci sono insegnanti che sgrammaticano, di chi la colpa se non dei nostri licei, dove s'insegna così male a scrivere? Ossia del metodo appunto che ora vi si segue? Che meraviglia se, dopo aver appreso che altro è scrivere di scienza, altro pensare alle cose, e altro alla forma, si finisca col dare un calcio alle belle forme, alla purità, all'eleganza e alla grammatica stessa, quando si sa di dover pensare solo alla scienza e alle cose? Ma, pensando ai giovani, io dico (e se ne scandalizzi chi vuole): meglio, molto meglio pensare sinceramente, seriamente, vigorosamente, anche con qualche sgrammaticatura, che ostentare la più compassionevole anemia dello spirito rimpannucciata da non so quale sicurezza di lingua e di sintassi.

data, a qualche titolo di opere, a qualche giudizio mandato a mente e ripetuto meccanicamente, spesso formulato in termini generici, vaghi, adattabili a centinaia di opere e di scrittori. Di quello che veramente è stata la letteratura della nazione, non se ne sa nulla, o quasi. E la ragione è senza dubbio questa: che gli alunni *sentono parlare* un po' di letteratura; ma non la conoscono direttamente, non l'hanno mai studiata, non l'hanno sentita, vista. Giurano, quando possono, *in verba magistri;* e s'abituano al sapere imparaticcio, mnemonico, vuoto.

D'altronde, sarebbe possibile nei tre anni del liceo scorrere tutta la letteratura italiana? O ci si ha da contentare di pochi libri, o magari di un solo, il massimo libro della nostra letteratura, purchè studiato bene, letto con cura tutto, inteso e gustato? Nè l'una cosa, nè l'altra. Tutta la letteratura italiana non basta la vita intera d'un uomo per conoscerla davvero. Ma una o più opere, anche le più eccellenti, non sono la letteratura italiana; e questa, nel suo insieme, vale di più, per rispetto alla cultura generale, dei capolavori che vi eccellono. Lo stesso intendimento dei capolavori richiede la conoscenza delle opere inferiori, e di tutto l'organismo letterario, di cui i capolavori sono i centri maggiori. Quindi l'utilità di un libro, come questo dei proff. D'Ancona e Bacci, che dia in iscorcio un'immagine concreta di tutti i fatti letterari, grandi e piccoli. Quindi, anzichè scacciare questo *Manuale* per attenersi a uno dei soliti compendi storici, io scaccerei questi e mi appiglierei a quello: che lascerei unico libro di testo per le lettere italiane in tutti i tre corsi del liceo, togliendo perfino la *Divina Commedia*, di cui sono più che sufficienti i brani riferiti in questo *Manuale*, insieme collegati da un riassunto continuo, che giova a fornire un'idea di tutto il poema.

Così si renderebbe sicuramente adoperabile il *Manuale;* e sarebbe uno strumento prezioso per

l'unico studio realmente proficuo, che sia possibile nel liceo, della letteratura italiana. Solo che a tal uopo qualche cosa bisognerebbe toglier via dal libro, e qualche cosa aggiungervi. Tralasciare si potrebbero, a mio avviso, gli scrittori destituiti d'una propria originalità, e che non hanno individualmente influito sullo svolgimento del pensiero e della letteratura nazionale. Per gli altri invece sarebbe necessario largheggiare assai più nelle esemplificazioni, e restare strettamente fedeli al criterio storico. Già un bravo insegnante osservò i difetti che nel *Manuale* son derivati dal non avere gli autori mantenuto rigorosamente cotesto criterio negli esempi, come lo mantengono nelle biografie. Sovratutto questo: che per riferire quanto di più bello s'è scritto in lingua italiana, s'è trascurato tutto ciò che, sebbene brutto, ha pur avuto una grande importanza nella storia letteraria, non arrecando neppur un esempio veramente significativo di quel che fu il Marinismo o l'Arcadia, di cui è tuttavia indispensabile che gli alunni abbiano cognizione [1]. — Ma noi, rispondono gli autori, non abbiamo voluto fare un' antologia del brutto. La faccia altri, « e si vedrà poi con quanto vantaggio reale, oltre quello di tener allegra la scuola ». — Se non che una semplice antologia del bello, non ha che vedere con la *storia* letteraria; e se il fine non è la storia, le biografie particolareggiate, le *notizie storiche* e le *notizie letterarie* sono fuor di luogo. D'altra parte, è indubitabile che anche dal brutto si trarrà un vantaggio, e non piccolo, se il maestro saprà mostrare in che consiste il brutto di questo brutto; così come è indubitabile che non se ne trarrà mai dal bello, se il maestro lascerà leggere, e dormicchierà per non volere o per non sapere additare il bello del bello. È fuor di questione che maggiore è il profitto del conoscere il brutto come tale, che

[1] Vedi lo scritto del prof. L. Piccioni, *Per un manuale della letter. ital.*, nella *Rivista d'Italia* dell'aprile 1904.

quello del semplice ammirare gli aspetti del bello; poichè già non c'è perfezione estetica, nè morale, nè d'altro genere che non si riduca al superamento, alla correzione d'una relativa imperfezione. Nè il pregio si vede mai così nettamente, come quando gli si contrappone il difetto. Sicchè la ragione storica, qui come sempre, è in pieno accordo con la ragion didattica.

— Ma quest'esemplificazione potrà farla a viva voce il maestro, — soggiungono gli autori. Certo; ma così si viene a riconoscere che di questi esempi c'è bisogno, e si lascia intendere che, se la mole del libro lo avesse permesso, si sarebbe dato anche qualche esempio di questo genere. Converrebbe perciò alleggerire il libro di tutto ciò che per l'uso del liceo e delle persone colte può apparire non strettamente necessario. Alleggerirlo, si badi, non già smungendo e ischeletrendo le biografie, o spogliandole dell'apparato bibliografico, di cui può essere grande, se questa parte non vien trascurata, l'utilità didattica, poichè mette in grado il giovane lettore di rifare la via che ha condotto ai risultati che gli son messi innanzi, e può stimolare e aguzzare in lui lo spirito critico e storico; ma tralasciando, come s'è accennato, molti scrittori, di cui sarebbe bene certamente avere una notizia, e meglio se compiuta; ma che si possono tuttavia trascurare in un insegnamento letterario elementare senza pregiudizio della cultura vagheggiata.

Non entro in esempi: ma, fermato il principio che questo *Manuale*, adattato meglio al bisogno della scuola, dovesse comprendere gli scrittori e le scritture più caratteristiche, e quelli e queste soltanto, esso potrebbe guadagnare un migliaio di pagine da consacrare alle più larghe esemplificazioni. E anche a qualche scrittore ora ingiustamente omesso. Pare infatti anche a me che vi si dovrebbe accogliere qualche esempio della poesia latina del rinascimento italiano, la cui conoscenza è indispensabile alla storia della nostra letteratura, perchè ne

fa realmente parte. Così dovrebbe farsi più posto alla filosofia, adducendo degli scrittori, anzichè i passi più facili e meno espressivi, come ora s'è fatto, p. e., pel Rósmini e pel Gioberti, quelli invece più adatti ad adombrare l'importanza dei rispettivi autori nella storia del pensiero. In verità, come fare ad escludere da un manuale della letteratura italiana un Giordano Bruno e un Campanella? [1]. Lasciamo stare i versi che scrissero entrambi, tra i quali ve n'ha di bellissimi; lasciamo stare la commedia che ci resta del Bruno; ma l'uno e l'altro dovrebbero entrare nel *Manuale* pel valore del loro pensiero. E così vi dovrebbe entrare tra i moderni Bertrando Spaventa, la cui prosa, anche dal lato artistico, è degna d'antologia. Nè si può dire che il *Manuale* è della letteratura, e non della filosofia italiana. Altrimenti non si sarebbe dovuto lasciar passare il Genovesi, pessimo scrittore, nè il Cavour, che fu sì, spesso, scrittore e oratore di gran polso, ma non fu nè anche lui un letterato.

Il *Manuale* ha fatto bene ad accogliere l'uno e l'altro, e parecchi altri che in una storia della letteratura intesa come pura poesia parrebbero intrusi; perchè se dalla letteratura d'un popolo togliete tutta quella parte in cui l'interesse morale, religioso, filosofico, prevale sull'artistico, si rende inintelligibile l'arte stessa, che rimane campata in aria, prodotto d'un *homo aestheticus* che non è mai esistito e non può esistere. Nè dal lato didattico v'ha, per lo stesso interesse estetico, niente di più funesto, che presentare l'arte nella sua astrattezza formale, scissa dalla ricca vita dello spirito, individuale e nazionale, che l'alimenta.

Infine, si dirà, questi vostri *desiderata* non sono attuabili finchè ci saranno i programmi vigenti. Ma io so che il *Manuale* di cui ho discorso è costato assai più studi e fatica dei programmi; e credo che

---

1 [Vedi quel che ha scritto G. Lombardo-Radice, de *Gli autori che non si leggono* nelle nostre scuole; nei *Nuovi Doveri*, I, 88].

se è criticabile quello, potranno criticarsi anche questi. I quali ne hanno veramente bisogno e urgente; e non solo quelli di lettere italiane, ma anche quelli della storia e delle scienze; perchè io son convinto che una buona parte del male che si lamenta nell'insegnamento medio deriva appunto dal troppo e dal vano che questi programmi richiedono da maestri e da alunni. Intanto, finchè le cose resteranno immutate, mi pare che questo *Manuale* dei proff. D'Ancona e Bacci sia di gran lunga preferibile a ogni storia letteraria: purchè si lasci solo, e si faccia studiare per davvero.

VIII.

LA PREPARAZIONE DEGL' INSEGNANTI MEDI

Di questi scritti sulla preparazione degl'insegnanti i primi due furono pubblicati rispettivamente nei *Nuovi Doveri* del 15 aprile e 31 maggio 1907; il secondo, con molte illustrazioni, fu pure pubblicato nei *N. Doveri del* 15 *maggio* 1908; e il quarto nel fasc. del 15 febbraio 1908 della stessa rivista. Ma vennero riprodotti nel vol. *Scuola e filosofia* con considerevoli aggiunte e correzioni.

I.

LA CULTURA DEGL' INSEGNANTI E IL BIENNIO PREPARATORIO

Uno dei problemi più difficili e più agitati nelle discussioni intorno al riordinamento della scuola media, è quello della preparazione degl'insegnanti.

Non v'ha dubbio, infatti, che oggi i nostri insegnanti escano, per lo più, dalle università ed entrino nelle scuole medie senza una sufficiente preparazione all'ufficio a cui pur si ritengono abilitati. Che cosa manca alla loro cultura universitaria, perchè si possa ritenere sufficiente all'ufficio didattico? E prima di tutto: quali sono le esigenze di questo ufficio?

È evidente che, senza rispondere a questa domanda preliminare, non sarà mai possibile rendersi conto dei difetti del presente ordinamento delle facoltà filosofico-letteraria e scientifica rispetto ai loro fini professionali; e tanto meno, quindi, avvisare ai mezzi di porvi rimedio. Nell'Assemblea straordinaria dei professori universitari adunatasi a Milano nell'ottobre 1906 la sezione relativa alle dette due facoltà si occupò di proposito, in due sedute, di questo argomento; e una relazione fu presentata da una Commissione composta dai professori Credaro, Enriquez, Mancini e Flamini (relatore). Ma nè dalla relazione nè dai verbali delle discussioni, poi pubblicati [1], appare che si sia cercato

[1] *Associazione Nazionale fra i Professori universitari: Atti dell'Assemblea generale straordinaria, Milano, 11-15 ottobre 1906;* Padova, Prosperini, 1907.

di venire in chiaro del problema fondamentale che ho detto. E il risultato, infatti, fu quello che si poteva prevedere quando si discute senza fissare un principio: si finì col non far niente, e rimandare l'ordine del giorno della Commissione allo studio delle facoltà; le quali sarà bene che se ne diano pensiero. Non già che la Commissione non si sia curata punto di determinare che cosa si richiede alla preparazione didattica degl'insegnanti; ma nè anch'essa se n'è preoccupata abbastanza.

Essa ha cominciato dal distinguere il fine professionale dal fine scientifico delle facoltà, che forniscono gl'insegnanti alle scuole medie. Quindi è passata, senz'altro, ad asserire che la preparazione alla professione dell'insegnamento « deve sostanzialmente consistere: 1° in una conoscenza larga e sicura della disciplina da professare; conoscenza, oltre che di fatti, d'idee, avvivata da cultura varia, moderna, che non sia soltanto vernice o infarinatura; 2° nel pieno possesso del metodo d'insegnamento ». Asserzione altrettanto facile quanto insufficiente a determinare in concreto in che sostanzialmente consista davvero questa tale preparazione. *Conoscenza larga e sicura della disciplina da professare*: è presto detto. Ma quanta sia la difficoltà di questo ideale, se ce ne fosse bisogno, potrebbero attestarlo le stesse proposte fatte dalla Commissione per superarla. Queste proposte sono: 1° consacrare il primo biennio delle due facoltà *esclusivamente all'integrazione ed intensificazione della cultura acquistata in addietro;* 2° distinguere gli studi letterari del secondo biennio nella facoltà di filosofia e lettere in due gruppi: uno dei quali dovrebbe condurre alla laurea in filologia e storia antica, l'altro a quella in filologia e storia moderna; salvo ad aggiungerne un terzo per la laurea nelle lingue e letterature straniere [1]; dar modo, insomma,

[1] S'intende che resterebbe sempre distinto il gruppo per la laurea filosofica. E al 2° biennio per questa laurea dovrebbero po-

agli alunni d'*approfondire lo studio d'una determinata disciplina, circoscrivendolo ad essa e alle materie affini o sussidiarie;* accompagnando, a tal uopo, i corsi speciali del secondo biennio con apposite esercitazioni, sì da costituire un vero seminario scientifico.

Ora, che la distinzione dei due biennii possa conferire all'acquisto di una conoscenza larga e sicura della disciplina da professare, a me pare tutt'altro che probabile. Poniamo che questa disciplina sia la letteratura italiana. Secondo la Commissione, la conoscenza della letteratura italiana guadagnerebbe in larghezza e sicurezza per il fatto che nei primi due anni di facoltà, invece di corsi speciali, ossia scientifici, di letteratura italiana, verrebbero a farsi corsi generali della materia di cultura, — cioè, in questo caso di letteratura italiana, — che intensificassero la cultura liceale, facendo « riprendere, con maturità mentale accresciuta, lo studio sintetico delle varie discipline, non solo secondo i più moderni risultamenti della scienza, ma anche con larghezza di criteri, con vedute filosofiche, con spirito di critica ». — Ora, lo studio sintetico, i risultamenti moderni, la larghezza dei criteri, le vedute filosofiche, lo spirito di critica saranno, anzi sono certamente tante belle cose; ma non si vede come, essendo impossibili negl'insegnamenti liceali, possano diventare *ex abrupto* i caratteri propri dell'insegnamento superiore, per merito della cresciuta maturità mentale dei giovani o della presunta superiorità didattica degl'insegnanti. Ma, ammesso pure che questa ripetizione della cultura generale del liceo potesse avere un nuovo valore, in che

tersi iscrivere anche gli alunni, che avessero percorso il 1°, invece che nella facoltà di Lettere, in quella di Scienze o in quella di Medicina. Questa laurea poi si dovrebbe poter conseguire « in aggiunta ad un'altra laurea qualsiasi mercè un solo anno di studi ». Proposte gravissime, che si potrà una volta discutere, perchè rispondono al desiderio di molti; ma sono evidentemente estranee al tema della preparazione degl'insegnanti.

modo è dato pensare che ne deriverebbe la sicurezza e larghezza della conoscenza speciale della letteratura italiana?

Il Salvemini, che vorrebbe distinte le scuole professionali da un'unica grande facoltà filosofica, afferma che, nella scuola professionale per gl' insegnanti, « il biennio di cultura con corsi sintetici di orientamento, proposto dalla Commissione, sarebbe assai utile, salvo i particolari della esecuzione, per avere insegnanti che sappiano dirigersi nella confusione dei fatti e sappiano scegliere quelli che sono degni di essere insegnati » [1]. Dunque, senza questi corsi sintetici, gl'insegnamenti speciali, che sono i soli insegnamenti scientifici, non fanno vedere altro che una *confusione di fatti?* E sarebbe insegnamento universitario un insegnamento che mirasse a orientare in un terreno scientificamente ignoto, perchè non cominciato ancora a studiare col solo metodo che è proprio della scienza? Una delle due: o questo insegnamento sintetico lavora sulla cultura liceale preesistente, — ed è ufficio male assegnato alla università, laddove la sua esigenza dimostra, se mai, che il liceo dev'essere migliorato affinchè fornisca all'università alunni meglio preparati agli studi scientifici: e sarebbe gravissimo errore metodico assegnare l'ufficio di una scuola ad un'altra, solo perchè la prima in realtà non l'adempie, quasi che all'altra potesse trasferirsi altrimenti che come ufficio *da adempiere!*

O questo insegnamento sintetico deve creare una cultura nuova, diversa dalla cultura *formale* del liceo; e allora non si può determinare altrimenti che in corsi speciali, ossia scientifici.

Quando si propongono e discutono riforme pratiche d'istituti scolastici o non scolastici, bisogna, a mio avviso, non tenere un occhio alla realtà empirica, e l'altro ai concetti. Intanto, senza questo

---

[1] *Atti cit.*, pag. 19.

strabismo intellettuale, che è il maggiore scoglio metodico delle discussioni pedagogiche, io credo che l'idea di questo biennio preparatorio, — tutt'altro che nuova in sostanza, — non sarebbe mai sorta. Da una parte, si guarda alla *reale* efficienza di quella cultura preparatoria alla scienza, con cui ci vengono oggi la maggior parte degli alunni del liceo; e dall'altra, non alle deficienze, pur *realissime*, della cultura scientifica, che si potrebbero deplorare negli spiriti coltivati nelle università e quivi approvati e laureati; sibbene a un *ideale* : a quella ideale preparazione perfezionatrice della liceale, che darebbero i professori universitari ai licenziati del liceo; senza sospettare che la vera causa, almeno la principale, che impedisce l'organizzazione della cultura liceale, e che è appunto la tendenza scientifica specializzatrice dei singoli insegnamenti staccati, non potrebbe non operare anche più energicamente e più dannosamente in un liceo universitario, — quale sarebbe il biennio preparatorio; — poichè nell'università il distacco tra i vari insegnamenti è di necessità, secondo la stessa natura degli studi scientifici, più forte; e ogni insegnante non solo ha una cultura speciale in una determinata disciplina, ma questa cultura l'ha organizzata con un principio personale; onde accade non di rado che contraddica al collega che, per l'affinità della materia, tocchi per avventura delle questioni medesime. Nell'università non ci può essere quella unità organica delle scienze, che può anche non esserci, ma si può chiedere in un collegio di professori liceali.

Nell'università la scienza vive appunto degl'interni contrasti, che sono generati nelle menti degli alunni dagl' indirizzi scientifici diversi degl' insegnanti; e sono questi contrasti che suscitano i dubbi fecondi di riflessione e di quella elaborazione personale e veramente autonoma, senza di cui non c'è studio vero di scienza; e senza di cui non si preparano perciò i dottori.

Altro che orientare! Gli alunni che vengono al-

l'università devono già possedere — e se non lo posseggono, bisogna provvedervi affinchè ognuno che venga su dal liceo ne esca con una migliore preparazione, — un certo orientamento, una certa cultura; che non bisogna consolidare nello stesso suo assetto già acquisito (che non può avere se non un valore *formale*, ripeto); anzi scompigliarla, turbarla, almeno perchè si cominci a sentire il bisogno di una personalità superiore, e sorga e si affermi il vero e proprio interesse scientifico, col bisogno d'una veduta originale della realtà, in faccia alla quale ognuno, prima o poi, sentirà di doversi collocare nella vita. Quelli che non sono capaci di reagire alle forze contrastanti degl'indirizzi e delle varie attività scientifiche specializzate, non sono cervelli maturi, e forse non matureranno mai, per la scienza. Ma dovrebbero già, fatto il liceo come va fatto, esser maturi. Dovrebbero già esser in grado, come di poter leggere i libri da sè, così di poter ascoltare senza smarrirsi le voci più diverse della scienza, per trarne un proprio costrutto.

Nè sistema di materie nel loro insieme, nè sistema nel contenuto di ciascuna materia, all'entrata nell'università. La Commissione, per bocca del Flamini, ha detto una cosa giustissima quando ha notato che « laurea in letteratura italiana non significa niente » (p. 61). Lasciamo stare se sia un tutto la laurea, che essa propone, in *Filologia e storia moderna*. Io credo di no. Ma basta affermare l'unità inscindibile della filologia italiana con la storia moderna, per dimostrare che la divergenza di questi insegnamenti (nonchè degli altri più strettamente affini, che la Commissione comprende pure, per la loro organica unità, nel corso ordinato alla detta laurea), importa inevitabilmente la impossibilità di una sistemazione nel contenuto di ciascuno dei singoli insegnamenti, — in quanto, s'intende, esso si riflette nella mente degli alunni. O forse la letteratura italiana, come semplice letteratura italiana, non è niente solo nel secondo biennio, e

potrebbe essere un tutto nel primo? Data la cultura specializzata propria (e guai se mancasse!) agl' insegnanti superiori, dato il carattere d'originalità proprio alla cultura d'ogni singolo insegnante, date insomma le esigenze intrinseche dell'insegnamento universitario, questo, fin dal primo biennio, quale che ne fosse il programma, non potrebbe non disorientare! Ma disorientare, per sè, è un bene. Solo che cotesto primo biennio disorienterebbe senza preparare il nuovo orientamento, a cui la cultura universitaria, promovendo lo spirito scientifico, che è già attività spontaneamente organizzatrice, deve indirizzare. Si avrebbe il disorientamento universitario con la cultura formale (il cui fine è appunto orientamento e sistema) del liceo!

Il Salvemini, parlando di « confusione di fatti », avrà pensato alla disciplina che egli insegna, la storia. E si sarà proposta la difficoltà che da più d'uno infatti si suol lamentare: che cioè i corsi monografici dell'università non dànno ai futuri insegnanti di storia quella idea complessiva del movimento storico, per la quale soltanto sarebbe possibile valutare l'importanza relativa dei singoli avvenimenti, e farne quindi quella scelta che è necessaria nell'insegnamento secondario, per gl'intenti educativi che questo si propone.

Questa difficoltà è qualche cosa di più, veramente, di quell'altra, che consisterebbe, a sentire taluni, nell'ignoranza, addirittura, della materia generale, che i dottori in lettere dovrebbero, appena laureati, poter insegnare! [1]. Ma, in fondo, così la

---

[1] Uno de' più valenti professori che abbiano avuto le scuole medie italiane, G. KIRNER, lasciò scritto in un suo *Diario*: « Allorchè, cinque anni or sono, cominciai a insegnare storia nel liceo, della materia che dovevo insegnare conoscevo ben poco. Durante il corso universitario avevo frequentate assiduamente le lezioni e le conferenze di magistero, avevo scritto dei lavori, avevo fatto qualche raro esperimento di lezione, avevo acquistato titoli sufficienti per essere bene classificato nel concorso, avevo acquistato, almeno fino a un certo punto, la capacità di lavorare con profitto.

prima come la seconda, se non m'inganno, si fondano sopra un concetto che è la negazione assoluta dell' ufficio didattico dell' insegnamento superiore. Giacchè, se a questo si dovesse chiedere, per ciò che riguarda la storia, la cognizione sintetica, più o meno superficiale, d'un disegno generale, poniamo, della storia della civiltà moderna, questa cognizione non si potrebbe ugualmente chiedere a un manuale, a un libro, con molto minore spesa dello studente, con nessun dispendio dello Stato, con grande vantaggio della precisione delle idee, che l'esposizione letteraria acquista quando è elaborata per iscritto? Il professore universitario dev'essere qualche cosa di più e di meglio del libro che egli stesso è capace di scrivere: deve svelare quello che in nessun libro si vede: il modo onde il libro nasce; per quali passi si perviene a quella verità che si espone nel libro; deve non dare i libri, ma il metodo dei libri. Dei libri s'intende, che abbiano un significato nella scienza: e che, se sono libri di sintesi, presuppongono logicamente altri libri, di

---

Ma la cognizione positiva degli avvenimenti non l'avevo nemmeno nelle loro linee generali; non la potevo avere, dato l'ordinamento e l' indirizzo che sono propri dell' insegnamento superiore. *Non credo che questo sia un gran male: l'importante è che si acquisti la capacità di fare; ciascuno poi, quando sia messo in un ufficio, potrà da sè acquistare le nozioni che gli sono necessarie, e acquistarle in quella maniera che sia più confacente al proprio carattere e alle qualità della propria intelligenza* »: *Discorsi e scritti* racc. e pubblic. dagli amici, Bologna, 1906, pp. 24-5. — Anche il prof. G. Volpe, in un recente Congresso, a chi lamentava che il professore secondario non abbia ricevuto nella università una preparazione adeguata all'insegnamento della storia del risorgimento, faceva notare: « Andando avanti col criterio che nelle università si deve insegnare tutto quello che deve essere poi insegnato nelle scuole secondarie, ci vorrebbero dieci o venti nuove cattedre. L'università non può avere l'ufficio di imboccare i futuri insegnanti medi: essa deve solo dar loro in mano lo strumento di cui devono servirsi davanti a un insegnamento nuovo »: *Atti del I Congresso per la storia del Risorg. ital.* tenutosi in Milano nel novembre 1906, resoc. stenogr., Milano, Lanzani, 1907, p. 113.

analisi, di ricerche speciali, monografiche: quei libri, che sono i soli a cui dapprima si può pervenire, e verso i quali l'insegnamento universitario potrà soltanto indirizzare. Giacchè, in pochi anni che cosa si può prefiggere questo, se non di avviare lo spirito al lavoro scientifico?

Ma questo avviamento al lavoro scientifico, che è affiatamento dell'alunno con lo spirito d'investigazione metodica, chi ha detto che non conferisca alla formazione del criterio di valutazione, onde occorre provvedere lo spirito del futuro insegnante, perchè possa scegliere nel materiale vario ed esteso della scienza gli elementi più adatti della cultura generale? S'intende che questi elementi, in quanto elementi della cultura generale, presuppongono appunto il concetto della cultura generale, il quale non può risultare da un insegnamento speciale, ma solo dall'elaborazione scientifica del principio di tutti gl'insegnamenti, che è la filosofia. Ma, in quanto elementi del sapere in sè, secondo il loro valore peculiare, in ordine allo stesso interesse della scienza particolare, a me non pare che siano suscettibili d'altra valutazione, oltre quella di cui è capace solamente lo spirito scientifico educato con indagini particolari e metodiche: le sole atte a suscitare ed alimentare il vero interesse scientifico. Sicchè un insegnamento pseudo-scientifico, di sintesi necessariamente vuote e superficiali per insufficiente conoscenza dei particolari scientificamente noti, invece di giovare, io direi piuttosto che attraverserebbe, impedirebbe e ritarderebbe lo sviluppo di quello spirito scientifico, che ogni insegnamento speciale (non propriamente filosofico) può coltivare, e che alla sua volta può render possibile il giudizio del valore relativo dei singoli elementi scientifici, quando vengano via via conosciuti.

Nè orientamento, adunque, nè larghezza e sicurezza di conoscenze, mercè questo biennio preparatorio: anzi la sottrazione d'una buona metà degli

studi che possono conferire alla sicurezza e a una relativa larghezza della conoscenza d'una data disciplina, al cui insegnamento si vuol preparare.

Quanto allo specializzamento delle lauree e dei rispettivi raggruppamenti di materie, a cominciare magari dal terzo anno, è un'altra questione. E può dirsi che le ragioni contrarie al biennio preparatorio militino in favore di questo specializzamento del secondo biennio. Ma certo, se esso può riuscire un mezzo utile ad approfondire la cultura scientifica, tecnica, non può invocarsi a promuovere l'estensione, la varietà della cultura generale, o la pienezza del possesso della materia di cui si vorrà professare l'insegnamento. Il seminario scientifico, che si vagheggia quale forma di questo secondo biennio, non ha che vedere con quella preparazione professionale degl'insegnanti, che si vuol distinguere nettamente dal fine scientifico dell'insegnamento superiore.

In quanto al *possesso del metodo d' insegnamento*, che si chiede a compimento della detta preparazione professionale, i desiderii della Commissione si limitano all'osservanza del regolamento della Scuola di magistero, che deve funzionare unicamente come « istituto d'intenti puramente didattici, destinato.... ad esercitare nell'arte di insegnare ai giovinetti ». Dirò altra volta di questo istituto sussidiario delle nostre facoltà di filosofia e lettere e di scienze : di questo istituto, che è una delle tante organizzazioni dell'insincerità dominante nella nostra vita scolastica; e vedremo che cosa può essere e a che può valere. Per ora basterà osservare che questa scuola di magistero ormai c'è nelle nostre università da più di trent'anni, col suo bravo regolamento, di cui certamente i professori che v'insegnano hanno notizia; e ancora non riesce a promuovere, come si vorrebbe, la desiderata preparazione professionale degl'insegnanti. Ad ogni modo, questo rimandare alla Scuola di magistero per l'apprendimento dei vari metodi didattici, onde si vor-

rebbe completata la preparazione professionale, conferma la verità di quel che dicevo in principio: che cioè non si è abbastanza pensato a determinare qual sia il contenuto e il carattere di cotesta preparazione professionale; ma si è accettata, senz'altro, l'idea corrente dell'insegnante, come di uno che, intanto deve conoscere a fondo (di conoscenza larga e sicura!) una disciplina, e poi deve sapere in che modo questa si possa razionalmente insegnare.

Le stesse idee ventilate nel Congresso degli universitari di Milano erano state pure portate pochi giorni prima al V° Congresso nazionale degli insegnanti delle Scuole Medie, a Bologna, in due distinte relazioni, una per la preparazione degl'insegnanti delle discipline storiche e filologiche dei professori Flamini e Lisio, e l'altra per quella degli insegnanti di scienze del prof. Enriquez. Anche lì la discussione mostrò chiaramente che la questione era tutt'altro che matura. Anzi, a un tratto, saltò su il Mancini [1] a dichiarare che egli dubitava che il Congresso, « composto com'*era* di professori classici e laureati, ed anche di insegnanti di disegno e di ginnastica, non *fosse* competente a discutere e deliberare su questo argomento ». Uscita, che provocò, com'era naturale, le proteste del prof. Juvalta, presidente; il quale, d'altra parte, protestò dando ragione al Mancini: « Negli Stati liberi, — egli disse, — se guardiamo bene, trionfa sempre il giudizio degli incompetenti: bisogna pensare però che il giudizio di questi è in fondo [molto *in fondo*!!] basato sul giudizio dei competenti. Qui, se incompetenti ci sono, si asterranno dal prender la parola; ma parlare di incompetenza non è il caso ». Infatti nessuno credette di doversi astenere.... dalla votazione; e venne approvato ad unanimità un ordine del giorno presentato da Flamini, Lisio e Juvalta per far voti:

---

[1] Vedi gli *Atti del V Congr.* etc., Pistoia, 1907, p. 362.

« 1° *che nel corso della facoltà di filosofia e lettere le varie discipline siano studiate non solo al lume dei più moderni risultamenti della scienza, ma altresì con larghezza di criteri e con spirito filosofico di sintesi;*

2° *che (prescindendo dalla laurea in filosofia) gli studenti abbiano facoltà di scegliere un gruppo determinato di materie, avviandosi a lauree distinte;*

3° *che, a tal uopo, si introducano nelle facoltà di lettere quelli insegnamenti che siano consigliati dal progresso degli studi, dal fatto che debbano essere impartiti in forma elementare, anche nelle scuole medie, e dal bisogno di rialzare la dignità dell'insegnamento secondario delle lingue straniere;*

4° *che, in fine, la scuola di magistero non possa mai essere trasformata in seminario scientifico; che anzi ne venga intensificato, con opportuni provvedimenti, il carattere puramente pedagogico, e vi siano chiamati soltanto professori i quali abbiano acquistato precedentemente nelle scuole secondarie esperienza di essa, e che per il pubblico insegnamento sia titolo di preferenza un anno di tirocinio nelle scuole medie* ».

Il vago e l'indeterminato di questi voti fanno fede dell'oscurità delle idee, su cui essi si fondano. Di chiaro, per quel che riguarda propriamente la preparazione degl'insegnanti, non c'è, a mio parere, se non l'affermazione della ingenua fede in una scuola sincera di magistero. Ma il Congresso non disse nè cercò in qual modo potesse poi funzionare questa scuola affinchè sia davvero una scuola normale. Notevole bensì l'accenno al bisogno che prevalga un certo spirito filosofico nella preparazione scientifica; benchè questo accenno non esca nè anch'esso dal vago. — Meglio lo stesso bisogno è affermato nell'ordine del giorno dell'Enriquez, approvato dal Congresso alquanto frettolosamente; ordine del giorno in cui, lamentata, anche qui, *la mancanza di un particolare indirizzo pedagogico* degli studi con cui si preparano gl'insegnanti di

scienze, si fa voti che, in attesa di una più larga riforma universitaria, *frattanto si cerchi d'imprimere un carattere più filosofico agli insegnamenti scientifici, ravvivando lo spirito di sintesi con opportune conferenze su temi liberamente tratti dalla filosofia e dalla storia delle matematiche, dalla fisica e dalla biologia*[1].

In ogni modo, le deliberazioni del Congresso non possono avere una grande importanza, perchè realmente gl'intervenuti non avevano maturamente studiato il delicato argomento. E un di essi, de' più valenti, lo disse netto: « A questo problema siamo venuti in gran parte impreparati »[2]. Ciò che, del rimanente, si potrebbe troppo spesso ripetere per la maggior parte dei problemi pedagogici messi in discussione senza un preventivo esame metodico e approfondito nelle singole sezioni della Federazione degl'insegnanti, e dello studio e della riflessione coscienziosa di ciascuno dei delegati, che si recano ai Congressi. Ma è anche vero che questo difetto non è proprio soltanto dei Congressi, poichè deriva appunto da quella mancanza di spirito filosofico, che si nota oggi nella nostra cultura, nella nostra scuola e nei nostri insegnanti, in generale.

---

[1] *Atti cit.*, pag. 372.
[2] *Atti cit.*, pag. 363.

II.

LE TEORIE DIDATTICHE
E LE SCUOLE DI MAGISTERO

Che altro sia possedere una disciplina, altro possedere l'arte di insegnarla è, si può dire, un luogo comune. Un dotto non è un maestro; e quando la preparazione scientifica degl'insegnanti è compiuta, resta ancora da provvedere alla loro preparazione didattica. Così, non basta che essi conoscano la letteratura italiana, affinchè la possano insegnare in un liceo; devono sapere con quale metodo essa va insegnata in un liceo; che non è poi lo stesso metodo, con cui la stessa letteratura si può insegnare invece in una scuola normale. Quali sono i limiti della letteratura italiana insegnabile in un liceo? Quale il fine di questo insegnamento? Quali i mezzi più adatti? Bisogna servirsi di manuali? E di che specie di manuali? Bisogna dare nozioni biografiche, bibliografiche, storiche, o tentare analisi e giudizi estetici? Bisogna leggere molto o poco o niente degli autori e delle opere di cui si vien parlando? E, se si legge, bisogna leggere in iscuola e far leggere a casa soltanto i capolavori e ciò che ha vero pregio d'arte? o anche i mediocri scrittori, che sono come le ombre del quadro storico, in cui spiccano i grandi?

Insegnare la lingua italiana: è presto detto: ma come? E qui le domande s'affollerebbero anche in maggior numero. E lo stesso dicasi per ogni speciale materia, che i maestri son chiamati a insegnare, e di cui nell' università non acquistano (quando l'acquistano, s'intende!) se non una cono-

scenza meramente scientifica, a cui ogni fine didattico è estraneo. Chi metterà in grado l'insegnante di risolvere tutti questi problemi? E quando egli avesse modo per la sua propria riflessione, così com'è stata formata dalla stessa cultura scientifica, di risolvere cotesti problemi in teoria, ci sarebbe poi sempre la gran distanza che separa il detto dal fatto: mancherebbe la pratica. E all'applicazione delle supposte soluzioni assennate di tante difficoltà didattiche, si avrebbe necessariamente una serie più o meno lunga di tentativi non riusciti, di sforzi andati a vuoto, di esperienze dolorose per i maestri e per gli scolari. Che dire poi, se queste soluzioni si aspetteranno dalla stessa pratica e dalla cieca esperienza di chi comincerà e continuerà per anni procedendo a tentoni, e facendo scempio dei poveri spiriti adolescenti che sarà destinato a governare?

Questa specie di considerazioni suggerì nel 1875 l'istituzione delle scuole di magistero, più volte poi ritoccate e riorganizzate, sempre con l'intendimento che avessero a conferire la tecnica dell'insegnamento ai futuri professori: fino alla riforma più importante che ne sia stata tentata, quella del Nasi nel 1902 [1].

Io non farò la storia delle scuole di magistero, perchè non gioverebbe allo scopo di questo scritto; in cui mi son proposto di cercare se l'ordinamento presente dei nostri studi superiori corrisponde alle esigenze razionali della preparazione dei professori. Che cosa sono oggi le scuole di magistero? Il regolamento vigente è quello dell'Orlando, 6 dicembre 1903: il quale all'art. 1 dice: « Le scuole di magistero annesse alle Facoltà di filosofia e lettere e di scienze matematiche, fisiche e naturali *hanno per fine di rendere gli alunni esperti nell'arte di inse-*

---

[1] Un breve cenno delle discussioni italiane su questo istituto, e delle vicende di esso, è nel diligente scritto del prof. G. Marabelli, *Riforme liceali e scuola di magistero, considerazioni e proposte*, Bologna, 1905, pp. 21-31.

gnare le discipline filosofiche, letterarie e scientifiche nei licei, nei ginnasi, nelle scuole tecniche e normali e negli istituti nautici ». È, come si vede, il fine tradizionale. Per raggiungere questo fine il regolamento prescrive, che nella scuola di magistero per gli studenti di filosofia e lettere si debbano tenere conferenze su la letteratura italiana, la letteratura latina, la letteratura greca, la grammatica latina e greca, la storia antica, la storia moderna, la geografia, la filosofia e la pedagogia (art. 4); nella scuola per gli studenti di scienze, conferenze su la fisica, la chimica, la storia naturale e la matematica. Alla prima, su proposta dei Consigli delle due Scuole o d' uno di essi, potranno essere aggiunte conferenze di legislazione scolastica comparata: le quali saranno, come sono quelle di pedagogia, obbligatorie per tutti gli alunni delle due scuole (art. 15).

Così gli alunni della sezione di filosofia e pedagogia della scuola annessa alla facoltà di filosofia e lettere « seguono, presso la facoltà, il corso di filosofia della storia, dove questo insegnamento è dato ». (Perchè poi la filosofia della storia entri a far parte del bagaglio della preparazione didattica dell'insegnante di filosofia e pedagogia, è veramente alquanto difficile immaginare!).

Questo è tutto ciò che, a norma del regolamento, sarebbe necessario e sufficiente per il magistero. L'art. 16, — che pare una concessione ai fautori del povero Regolamento Nasi, nato morto, — aggiunge bensì che « quando le condizioni locali lo consentano, potrà il Consiglio della Scuola, d'accordo col capo d'uno degli istituti d'istruzione secondaria.... della città in cui ha sede l'università, ordinare che gli alunni della scuola di magistero frequentino una determinata scuola secondaria e si esercitino, sotto la direzione dell'insegnante [del magistero o della scuola secondaria?], nella correzione dei temi e nella pratica dell'insegnamento ».

Ma non occorre dire perchè questo curioso ar-

ticolo resterà sempre lettera morta: nè stare a dimostrare con le sue stesse parole che era già nell'animo del ministro, che esso dovesse restare soltanto stampato nel testo del Regolamento [1]. Tutto, in realtà, si riduce alle conferenze; conferenze, si badi, non degli alunni, che devono soltanto, secondo il Regolamento (art. 13, 14, 15) *seguirle* e *assistervi;* ma, al solito, degl' insegnanti; e che (dove i Consigli delle Scuole non volessero fissarne un maggior numero) non saranno, per ogni materia più d'una, di un'ora ciascuna, per settimana — quando si farà; — chè, si sa, non sarà sempre possibile: e in tutto, a essere abbondanti, da 15 a 20 conferenze per ciascuna materia all'anno: 30 o 40 nei due anni d'obbligo della scuola di magistero! Queste conferenze (art. 7) « verseranno sul metodo da seguirsi nell'insegnamento delle singole materie, a norma e nei limiti dei programmi delle scuole secondarie ».

Dunque: il fine è rendere esperti nell'arte d'insegnare; il mezzo, conferenze sul metodo d'insegnare ciascuna materia, con un po' di pedagogia [2] e un po' di legislazione scolastica comparata. Ora, se il ministro, come si suol fare nei programmi delle scuole elementari e secondarie, avesse voluto aggiungere a questo regolamento, una serie d'*istruzioni*, non c'è dubbio che si sarebbe trovato in un bello imbarazzo a chiarire in che modo, a mente sua, le conferenze desiderate, p. e., di grammatica

---

[1] Basterebbe riflettere sulle misteriose parole con cui comincia: « *Quando le condizioni locali lo consentano* »!?

[2] Secondo la lettera del Regolamento anche le conferenze di pedagogia e di legislazione scolastica comparata, secondo l'art. 7, dovrebbero versare sul metodo da seguirsi nell'insegnamento rispettivamente della pedagogia e della legislazione. Ma può darsi che pel corso di pedagogia il ministro, o chi per lui, non abbia pensato punto a che e come dovessero mirare le conferenze: per la legislazione scolastica certo non si deve insegnare il come va insegnata, perchè essa poi non s'insegna nelle scuole secondarie; ma si deve insegnare essa stessa. E il metodo non ci ha che vedere.

latina e greca potrebbero versare sul metodo da seguire nell'insegnamento di questa grammatica nei licei e ginnasi. Infatti, questa grammatica, che è da insegnare in un certo modo, bisogna prima di tutto conoscerla. Vale a dire, un insegnante di metodo grammaticale deve supporre ne' suoi scolarî la conoscenza per l'appunto della grammatica, a cui dovrà riferirsi il metodo. Ora, la grammatica, del cui metodo d'insegnamento la scuola di magistero si occupa, non è certo la grammatica che s'insegna nelle università, ma quella che s'insegna nei ginnasi e licei. E una differenza si dovrà ammetterla tra l'una e l'altra; almeno per questa semplice ragione, che se l'una fosse l'altra, la seconda in ordine di tempo sarebbe interamente superflua. E la differenza infatti c'è; e consiste massimamente in ciò, che la grammatica insegnata o da insegnare nella università è la grammatica *scientifica*: ossia, una ricerca o una serie di ricerche particolari, d'indole essenzialmente storico-genetica, intorno ad alcuni fatti grammaticali; laddove la grammatica insegnata o da insegnare nelle scuole medie prescinde affatto da simiglianti indagini, ed espone *immediatamente* la struttura morfologica e sintattica della lingua. Ora, questa seconda grammatica lo studente della scuola di magistero dovrà averla studiata già; chè, se avesse ancora da studiarla, la scuola media sarebbe mancata al suo scopo, e verrebbe quindi a mancarvi anche quella superiore. E se già l'ha studiata, e la conosce, egli non può conoscerla altrimenti che secondo un metodo: come quella grammatica, che ora viene studiando nell'università, non può altrimenti imparare a conoscerla che secondo un certo metodo. Perchè bisogna riflettere bene, che il metodo non è qualche cosa di separato e sovrapposto a un sistema di conoscenze; ma è appunto lo stesso sistema di conoscenze in quanto sistemato. Sicchè, se la scuola media è stata quale doveva essere, lo studente della scuola di magistero possiede

non solo la grammatica, che avrà da insegnare, ma anche il rispettivo metodo.

Viceversa, l'insegnante del magistero, poichè egli è ordinariamente lo stesso insegnante dell'università, e deve essersi specializzato nella ricerca scientifica, possederà sì un metodo, ma il metodo di quella ricerca scientifica, che non può essere materia d'insegnamento di magistero.

— Ma si dirà, al solito: voi supponete una scuola secondaria che spesso non c'è, e non pensate che, ad ogni modo, la scuola ha sempre bisogno di progredire. E se il metodo dei futuri insegnanti dovesse essere sempre quello dei loro maestri d'una volta, dove se n'andrebbe il progresso della scuola? — Rispondo: è vero che gl'insegnanti della scuola media insegnano qualche volta male quello che devono insegnare; e in questi casi non è certamente desiderabile che se ne perpetui la tradizione, ed è necessaria la correzione in quelli che ne potrebbero seguire l'esempio. Ma (siamo sempre lì!) gl'insegnanti superiori chi v'ha detto che siano sempre in grado di adempier bene l'ufficio adempiuto male dai medi? Perchè di contro ai ginnasi e licei *reali* supporre un'università e una scuola di magistero *ideali?* Anzi, come supporre che un professore universitario di latino o di greco, che non insegna la grammatica nelle scuole medie, possa saper meglio di chi v'insegna, e spesso vi raccoglie i frutti di una lunga esperienza, come va insegnata la grammatica latina o greca?

Il progresso del metodo! È molto contestabile questa idea del progresso d'un metodo particolare [1]; ma, per non entrare in altre discussioni, che ora ci trarrebbero fuori di strada, è certo che se

---

[1] Il metodo, in astratto, è stato e sarà sempre uno, e non ha progresso; il metodo, in concreto, d'ogni insegnamento determinato varia da insegnante a insegnante, secondo la vita al tutto individuale che la materia d'insegnamento ha nel suo spirito; e nè anch'esso perciò ha, in quanto metodo, progresso.

progresso ci ha da essere, questo non potrà derivare se non dalla pratica, ossia dalla riflessione sulla materia stessa del metodo. Riflessione, che non è esercitata se non da chi tratta appunto tale materia: cioè dall'insegnante secondario, o da chi fa oggetto del proprio studio i problemi dell'insegnamento secondario, che non è il professore universitario in quanto tale, checchè insegni. E d'altronde, se era cattivo il metodo dell'insegnante dei futuri insegnanti, chi meglio poteva accorgersene e trar profitto dal suo errore, se non, appunto, gli scolari che porteranno nella loro nuova scuola il ricordo salutare dell'antica, e l'istintivo desiderio di fare altrimenti, e cioè di progredire?

Del resto, io fo queste osservazioni per dimostrare che la scuola di magistero *non può adempiere* l'ufficio che le viene assegnato. Che *nel fatto non l'adempia*, non occorre dimostrarlo. Lo sanno bene tutti quelli che l'han frequentata o che, comunque, ne hanno notizia. Nella scuola di magistero, quando si fa qualche cosa di serio, che non sia una cattiva ripetizione o finzione di quello che s'appartiene alla scuola media (conferenze degli alunni ed esercizi, che non consistono mai in ciò che dovranno fare i futuri maestri, ma in ciò che facevano gli scolari d'una volta), si cura, e bene e santamente, con letture e commenti, con discussione di lavori dei giovani, con esposizioni orali di ricerche scientifiche, e simili, di dare all'insegnamento universitario cattedratico quel complemento sussidiario di collaborazione degli scolari che è un'assoluta necessità, di cui s'acquisterà sempre più chiara e urgente coscienza. La scuola di magistero, istituita per provvedere alla preparazione tecnica degl'insegnanti, quando fa qualche cosa, riesce un seminario scientifico. I più valenti professori universitari, pur non volendo deliberatamente andar contro il regolamento, ma, sentendo tuttavia che scapiterebbero in dignità a rifare, con la pretesa vana e ingiustificabile di correggerla, l'opera dei colleghi delle scuole

medie, e sentendo anche, benchè per lo più in confuso e senza vederne la ragione, che non spetta a loro di dissertare di metodi in astratto con presunzione di competenza scientifica, si riducono tutti a fare del magistero una specie di seminario scientifico. Fanno male? Sono i più valorosi dei nostri maestri, ripeto; e chi li richiama all'osservanza del regolamento della scuola di magistero, dovrebbe cercare di spiegare come mai appunto dalle scuole di tali professori siano venuti i migliori insegnanti delle nostre scuole medie. — Fanno male? — E se la *preparazione tecnica dell'insegnante consistesse appunto nella sua vera, sincera, profonda preparazione scientifica?*

Mettiamo da parte gl'insegnamenti di magistero della pedagogia e della legislazione scolastica: le quali vi hanno scopo propriamente scientifico, e non didattico, in quanto il loro contenuto è diverso dall'oggetto degl'insegnamenti secondari; benchè non si veda poi come la pedagogia possa, trapiantata dall'università nella scuola di magistero, assumervi un ufficio nuovo e diverso da quello a cui mira nella prima sede [1]; e tanto meno si veda come possa esserci, con dignità scientifica, un insegnamento di legislazione, sia pure scolastica, fuori della facoltà giuridica. Non sono questi gl'insegnamenti che dànno, come si dice, la fisonomia propria a questo istituto del magistero. Ma sono quei duplicati equivoci delle materie universitarie, che in esso dovrebbero trattarsi soltanto per i fini didattici; e il cui diritto ad esistere, naturalmente, dovrebbe derivare dalla razionalità della duplicazione, e vien meno se questa razionalità non c'è.

La questione, dunque, è questa. C'è, *oltre* la letteratura italiana, per tornare sempre agli esempi concreti, o *oltre* la filosofia, il metodo della lette-

[1] Infatti gli esercizi e le conferenze che vi promove, e utilmente, riescono di necessità complemento dell'insegnamento teorico universitario.

ratura e il metodo della filosofia? È concepibile una didattica speciale secondo le singole discipline d'insegnamento? Ci sono, come il regolamento della scuola di magistero suppone, *tre didattiche*, relative alle tre letterature, italiana, latina e greca? Io confesso che, pur essendomi occupato da anni di problemi teorici dell'insegnamento, in queste didattiche speciali non mi sono mai abbattuto; come ho pur sempre invano cercato le cosiddette logiche e metodologie *speciali*. Dove le ho incontrate, non erano didattiche di certe materie, ma proprio quelle certe materie, riassunte, il più delle volte, assai malamente. E avendoci pensato, mi son persuaso che non ci potevano essere, per un principio fondamentale che si può esprimere così: ogni legge è immanente nel fatto, e ne è l'essenza. Se c'è la letteratura, c'è la sua legge, il suo metodo, che è la stessa letteratura. Se ci fosse la filosofia e il metodo della filosofia, ci dovrebbe poter essere o si dovrebbe poter pensare una filosofia senza metodo, e un metodo della filosofia, vuoto di filosofia: in modo che dalla loro unità deriverebbe poi la filosofia metodicamente pensata (o esposta, che è lo stesso). Il che ognun vede che sarebbe un caso davvero curioso.

L'insegnamento d'una materia è, invece, come la lettura di un libro, che maestro e scolari facciano insieme. Chi saprebbe immaginare un libro, in cui contenuto e forma, la materia da esporvisi e l'esposizione stessa, non fossero *unum et idem?* Il maestro talvolta trova appunto questo libro, che egli non ha che da leggere insieme con gli scolari (leggere, non c'è bisogno di dirlo, come va letto: con tutta l'anima, come voleva Platone); tal'altra non lo trova questo libro, che esprima la sua stessa anima e la sua mente di maestro. E che fa? Ne fa, e non può a meno di farne, uno suo (lo scriva o non lo scriva, è lo stesso), parte leggendo o facendo leggere, parte dicendo o eccitando a dire, in modo che dal tutto insieme, idealmente, risulti appunto un libro (quando risulta) organicamente co-

struito: che è ciò che egli ha insegnato. Ebbene: forse che in quest'altro libro contenuto e forma, materia e metodo potranno essere *due* cose diverse? E se in ogni caso il contenuto e il metodo dell'insegnamento sono questa unità inscindibile ed assoluta, come si può parlare del metodo (dico di questo metodo particolare, determinato in relazione a questo speciale contenuto) senza tirare nel discorso il contenuto; cioè senza costruire e ricostruire il contenuto?

Certo, v'è pure un'arte per costruire questo contenuto, come ci vuole un criterio per scrivere un libro di testo: arte e criterio, che non dipendono soltanto dalla padronanza della materia, in astratto, a cui il contenuto e il testo appartengono. Ma quali sono i criteri che il fisico o il letterato o il filosofo deve tenere presenti quando si accinge a scrivere un testo per le scuole? Sono criteri che si ricavano dalla natura della materia, che si ha tra mano, o dal concetto della scuola, a cui il testo s'indirizza, e cioè delle menti a cui si vuol parlare? E se queste menti sono sempre quelle stesse menti, o che si voglia parlar loro di fisica o di filosofia, non è chiaro che ci potrà essere, al più, una didattica della scuola media in generale, ma non una didattica della filosofia nella scuola media? Certo, queste menti a cui gl'insegnanti, delle materie più diverse, si rivolgono tutti nella scuola media, han bisogno d'essere conosciute; e questa conoscenza entra di pieno diritto nella preparazione degl' insegnanti secondari; come mi propongo di chiarire più innanzi; ma appunto questa esigenza dimostra l'assurdo pedagogico della presente scuola di magistero, che non vuol ricavare la didattica dal concetto della mente, che è una, ma dai concetti diversi delle singole materie, che son tante.

E poichè *naturam expellas furca, tamen usque recurret*, così tutti quest'insegnanti di tante didattiche, per diverse vie e per diverse foci, quando affrontino davvero problemi didattici, convengono

nell'*unica* didattica: perchè cominciano a cercare i fini e i mezzi dei vari insegnamenti in tale o tal'altra scuola, e finiscono — cioè, cominciano davvero — col chiedersi: che cosa è questa scuola, a cui questi vari insegnamenti si devono adattare? Fissato infatti il concetto della scuola, cioè, ripeto, della mente, chi sa la sua grammatica, la sua storia, la sua matematica o altro, le conseguenze le tirerà da sè; nè in 30 ore o 40, in due anni, nessun insegnante potrebbe presumere d'aiutarlo lui a tirarle tutte quante! Ma — che cosa è la mente? — Chi deve dirlo? Se si vuole salire al di sopra dell'empiria, in cui ognuno ha la sua opinione, e chi ha più pratica ha più diritto ad averne una che conti, non ai cultori delle discipline particolari spetta una tale risposta. Nè in proposito è presumibile vera competenza ne' tanti professori della scuola di magistero.

Il gran chiedere che si fa oggi in Italia e fuori d'Italia scuole di metodo e insegnamenti pedagogici ha il suo motivo di vero appunto nel bisogno che tutti gli specialisti sentono di quel che manca nello specialismo in quanto tale: il concetto dell'insieme, cioè della mente, che è la gran madre di tutte le singole operosità spirituali: la filosofia. E cercandola a tentoni, non si va a lei direttamente, ma si spera raggiungerla attraverso i metodi e la pedagogia, dove per certo, anche a dispetto dei metodologi e de' pedagogisti, un sentore di essa è immancabile. Essa attira: la sua luce si vuole proiettata sui problemi dell'insegnamento. E si dice invece, che quel che occorre è la sua *applicazione*, la metodologia dell'insegnamento storico, dell'insegnamento letterario, dell'insegnamento filosofico. Così il decreto del novembre 1903 in Francia riformò la vecchia *École normale supérieure*, fondata da più d'un secolo per la preparazione degl'insegnanti secondari, e divenuta poi, naturalmente, una specie di seminario scientifico, e quasi un duplicato della *Sorbonne*, — per farne appunto un isti-

tuto sussidiario e integrante di questa, mercè una serie di corsi di pedagogia generale e di varia metodologia. Un istituto di questo genere pare sia stato fondato a Kopenhagen dalla legge del 1903. In Italia, non potendo per ora altro, il più recente Regolamento, dei vari corsi filosofici della Facoltà di Lettere e filosofia fa obbligatorio solo quello di Pedagogia per gli studenti di lettere. E si continua a chiedere, come s'è visto, che la scuola di magistero sia richiamata ai principii e ridotta a vera scuola normale.

Intanto in Francia ricomincia la guerra all'*École normale*. L'anno scorso un suo scolaro doveva sorgere alla difesa di essa, poichè « la riforma recente non ha soddisfatto punto i suoi nemici, e si ricomincia a parlare d'una riforma più radicale; e il relatore dell'ultimo bilancio dell'istruzione pubblica alla Camera era per la soppressione. È vero che il relatore del Senato si rifiutava a seguirlo in questa via, ma senza rispondere alle sue critiche. E il *Siècle*, in quel torno, conchiudeva anch'esso con la necessità di sopprimere l'*École* » [1]. Il relatore della Camera il sig. Couyba sostenne l'inutilità d'un tale istituto, riferendosi *vittoriosamente*, per confessione dello stesso scolaro, « a quelli che non attribuiscono all'*École normale* altra utilità che d'essere l'Istituto pedagogico della Sorbona, e per questo stanno per la conservazione. Prendendo questo termine di pedagogia nel suo senso preciso, il signor Couyba ha ragion di dire che l'*École* non è niente, e non serve a niente se non è altro che un'Istituto pedagogico. La pedagogia, cioè la scienza dei metodi d'insegnamento, non occupa e non può occupare nei pensieri d'uno studente un posto corrispondente a quello che l'*École normale* occupa nell'Università di Parigi. Prima di domandarmi come farò a istruire gli altri, io penso a cominciare a

[1] Vedi l'art. *À propos. de l'École Normale*, in *Revue intern. de l'enseign.* del 15 marzo 1907.

istruirmi io stesso. Questa è la mia maggiore preoccupazione. Che in séguito mi siano fatte conferenze per attirare la mia attenzione sui metodi d'insegnamento; che mi si obblighi a fare un tirocinio nei licei e a visitare delle scuole primarie, è giustissimo. *Mais c'est faire à ces conférences trop d'honneur que de voir en elles toute l'utilité de l'École Normale* ». Se non ci fosse altro, il difensore della Scuola conviene con il suo avversario, che a ciò basterebbe il *Musée pédagogique*.

I professori della scuola, naturalmente, difendono il loro istituto; e dirigono e promuovono le Conferenze di metodologia, certamente utili e piene d'interesse, che si vengono intanto facendo al *Musée pédagogique* [1]. Georges Lyon ha raccolte in un suo recente libro, *Enseignement et religion*, quelle da lui dirette all'*École Normale* nel 1902, intorno all'insegnamento della filosofia tanto per mostrare come già si lavorava all'*École*, quando non era venuta tuttavia la riforma.

— E credete proprio che questa sia una novità alla Scuola Normale? — s'è detto il Monod. « Dal momento che la pedagogia prende un posto sempre più importante negli studi preparatorii dei futuri professori, e c'è chi s'immagina qualche volta che le preoccupazioni pedagogiche fossero assenti dall'antica *École Normale*, io ho pensato che potrebbe essere d'un certo interesse — almeno retrospettivo — far conoscere, tanto per un esempio, quel che erano le conferenze pedagogiche di storia che io ho inaugurate all'*École Normale* sin dal 1888-1889, e che d'allora ho trattate ogni anno. I miei scolari vi prendevano una parte attiva » [2]. E ha pubblicato il quaderno delle prime conferenze di

---

[1] Vedi p. e. le *Conférences du Musée pédagogique, 1907: L'enseignement de l'histoire* (dirette da E. Lavisse), Paris, 1907.

[2] G. Monod, *La pédagogie historique à l'École Normale supérieure en 1888* nella cit. *Revue* del 15 sett. 1907.

quell'anno scolastico, tanto per mostrare ai novissimi pedagogisti che, anche una volta, *nil sub sole novi.*

Vediamo un po' questa *pédagogie historique* del Monod, dalla quale ci sarà dato imparare che cosa si potrebbe insegnare in una scuola di magistero. Prima di tutto, il Monod sente il bisogno di intrattenersi sull'utilità dello studio e dell'insegnamento della storia. « Per insegnare la storia con frutto, bisogna rendersi conto del fine che gli studi storici proseguono, dei risultati ai quali essi conducono, dei vantaggi intellettuali che se ne ricavano. Si vedrà allora in che modo lo studio della storia può essere appropriato a ogni ordine d'insegnamento ».

Ora, fin dalla posizione di questo tema, si può domandare : ha il Monod storico la competenza necessaria per trattarlo ? L'avrà certamente, io credo, ma non in quanto storico. Infatti, subito dopo aver riassunto in modo molto sbrigativo le vecchie e nuove accuse degli scettici contro la validità obbiettiva della storia in generale (e sì che a uno storico spettava di dar almeno un saggio della storia di siffatta questione — che però non è, e non è stata mai, una questione dibattuta dagli storici!), conchiude : « Queste critiche hanno una portata che non bisogna nemmeno esagerare. Esse possono essere opposte a coloro che s'immaginano di poter fare della storia una *scienza esatta*, che credono di poter giungere alla *certezza assoluta*, che sperano formulare *leggi storiche* per cui s'arriverà a *preveder l'avvenire*. Ma esse non provano che lo studio della storia sia sterile, e non conduca ad altro che a risultati senza valore. C'è nella storia, come in tutte le *scienze morali*, una parte di *soggettività* e una parte di incertezza; ma questa parte di soggettività è appunto ciò che la rende viva, commovente, artistica; questa parte d'incertezza contribuisce alla sua utilità educatrice ».

Tutto ben detto : ma io mi permetto di osservare che i concetti di scienza esatta, di certezza assoluta, di legge storica, di previsione dell'avvenire, di scienza morale, e della storia che sia una scienza morale, e poi di soggettività, di rapporto tra soggettività e valore estetico d'una produzione dello spirito, e infine, o per farla finita, di utilità educatrice, sono evidentemente altrettanti concetti filosofici; dei quali nessuno vorrà vietar di parlare a chi non faccia speciale professione di filosofia, ma dei quali non si può presumere di parlare con autorità competente di maestro ufficialmente (cioè, storicamente) riconosciuto, se non si coltiva appunto *ex professo* gli studi filosofici, tanto perchè se ne possa parlare, come si fa in ogni altra materia d'insegnamento superiore, con sufficiente informazione di quel che ne han detto gli altri, e con sufficiente capacità di formarsene e poter sostenere una opinione propria. Ora non è fare un torto a uno storico del valore del Monod dir francamente, che questa competenza a lui mancava; e che, adoperando quei concetti, egli non li trattava con coscienza scientifica superiore a quella de' suoi probabili uditori. Egli infatti riusciva a dire cose accettabilissime perchè di senso comune, e quindi inutili a esser insegnate da una cattedra. Per esempio : « L'incertezza della storia è d'altronde contenuta in limiti abbastanza stretti, e questa parte d'incertezza diminuisce ogni giorno ». E poi : « La base di ogni storia è la *critica storica* : critica di testi e critica di fatti. Senza dubbio è un lavoro lungo, difficile, spesso fastidioso; vi s'impiega talvolta molto tempo per constatare l'impossibilità d'arrivare a una conclusione. Ma è un lavoro singolarmente utile per quelli che vi si dedicano ». Dire di queste verità a chi ha fatto degli studi storici, non è far perdere il tempo, per lo meno?

E così tutto questo ragionamento oscilla tra i problemi filosofici e i luoghi comuni : quelli non affrontati e tanto meno risoluti, questi non solo inu-

tili, ma, nella scuola, funesti. E dove l'ingegno, lo spirito personale del maestro si solleva a verità che giova meditare, non è già la scienza dello storico, ma la dote personale dell'uomo, sulla quale non sarebbe ragionevole fare assegnamento per l'organizzazione d'un istituto. Così non io negherò che ai futuri professori di storia giovi ricordare che lo studio della storia è liberatore. « Se la Rinascenza ha liberato lo spirito umano, è perchè al punto di vista teologico essa ha sostituito il punto di vista storico. Quando si è studiata la successione degli imperi, delle dottrine, delle religioni, delle civiltà; quando si è visto come le più grandi cose son nate, si sono sviluppate, e sono disparse; quando si è visto il bene e il male, la verità [1] e l'errore mescolarsi a tutte le cose umane, si è pronti a render giustizia a tutti i popoli e a tutte le dottrine, a riconoscere i loro servigi, senza accordare nè a un popolo nè a una dottrina una virtù esclusiva ». Benissimo. Ma tutto questo, se non è osservazione incidentale, che ogni storico può accennare (e perchè no?) mentre fa appunto la sua storia (e non la *pédagogie historique*), può divenire oggetto d'insegnamento soltanto se vien dimostrato metodicamente, come si può mediante una filosofia, p. e. con quella di Hegel che dimostra la razionalità d'ogni reale: avulso da ogni filosofia, è una felice intuizione del Monod, è la sua personale moderazione storica, che non ha niente che vedere con la pedagogia storica dello storico; il quale, se è un cattolico, se è un protestante, se è un *libero pensatore*, se ha una setta o un partito che gli dà tutta la verità, se ha una fede esclusiva e cieca, come si dice, vi sosterrà invece nella sua pedagogia che la storia insegna per filo e per segno che tutto il bene e tutta la verità stanno da un lato, e tutto il male e tutto l'errore dall'altro: e che tutta la sto-

[1] Il testo ha *vanité*. Ma dev'essere una svista tipografica.

ria è una lotta perpetua degli eletti e dei reprobi. E il Monod converrà, che non occorre lo spirito teologico proprio del tempo innanzi alla Rinascita per rappresentarsi la storia a questo modo. Egli ha detto, a proposito d'un libro famoso del Loisy, che « agli occhi dei moderni, non c'è scienza cattolica nè scienza protestante, ma solamente la *Scienza* [con l'iniziale maiuscola] che cerca il vero nel dominio umano e naturale senza proporsi *a priori* di servire nè di combattere alcuna chiesa » [1]. E questo non è che una bella frase, che fa innegabilmente un certo effetto in bocca a un professore di storia, direttore per giunta della sezione di Filologia a l'*École pratique des Hautes-Études*: ma la verità è che anche agli occhi dei moderni, se essi si mettono una mano sul petto, la storia ha sempre e deve avere la sua parte di soggettività (l'ha detto lo stesso Monod), e non può fare a meno di rispecchiare le categorie di valore — quali esse siano — proprie dello storico; dimostrare, come si dice, le sue idee, e magari i suoi sentimenti. Certo v'ha idee e idee; e bisogna scegliere (ma non con la pedagogia storica, di cui ognuno avrà la sua). Il male è quando idee non ce ne sono di nessuna specie: e se la Scienza moderna, la storia *liberatrice* dev'esser quella che insegna a far a meno di tutte le categorie, essa non è la correzione, ma la distruzione della storia.

E questo il Monod, se nell'*École Normale* avesse portato, invece della sua mentalità immediata di storico, una riflessione filosofica, questo avrebbe dovuto dire a' suoi scolari: non è la storia senza punti di vista quella che educa meglio e per gli uomini; ma quella che ne ha uno più alto e più comprensivo; chè un punto di vista è necessario; e guai a chi, per amor della giustizia e dell'imparzialità, rinunzia ad ogni specie di personalità intellettuale e morale, ad ogni fede! Se insegnerà, non sarà mae-

1 Vedi una sua recensione riferita dal Loisy, *Autour d'un petit livre*, Paris, Picard, 1903, p. 302.

stro, nè buono nè cattivo; perchè l'uomo, che non ha un'anima, non s'imbatterà mai negli uomini.

Considerazioni simili si potrebbero ripetere per quel che il Monod dice dell'efficacia dell'insegnamento storico rispetto alla formazione dello spirito politico, come rispetto allo sviluppo del sentimento patriottico.

Scendendo ai modi e ai fini particolari di questo insegnamento nella scuola media, il Monod vi dirà che in questa scuola non si *fa la storia*, ma se ne espongono i risultati; e quindi non vi si deve portare la critica storica. Accennato poi l'ufficio di cotesta scuola, — che pel Monod è formativa e informativa insieme, — passerà a indicare in che modo la storia possa concorrervi. E questo sarebbe il vero nocciolo della pedagogia storica. Ma siamo sempre lì; *former l'esprit*: è presto detto: ma che è *l'esprit*, e che è questo *former?* Saputo questo, la conseguenza a chi sapesse anche la storia non sarebbe difficile. Ma quello è il punto: e lì è la pedagogia, che la Francia chiede all'*École Normale*. Il Monod, invece, vi scivola sopra dicendo: « Je ne pense pas que l'étude de l'histoire puisse fournir dans l'enseignement secondaire une gymnastique pour l'esprit ». E l'*étude liberatrice* se ne va dunque a gambe levate? Ma, dunque, pel Monod tutta la formazione spirituale ai futuri formatori dello spirito, a cui si vuol dare la coscienza di quel che dovranno fare, non s'ha da spiegare altrimenti che con una metafora: *une gymnastique*! E ci vuole una cattedra, e un istituto, per una metafora come questa? E non avrà ragione il signor Couyba? Non è questo un pascer di vento?

Il tempo che è accordato alla storia, secondo il Monod, non permette si faccia su questa materia verun assegnamento per la detta ginnastica. « Tutt'al più, essa può servire utilmente ad apprendere a coordinare e a riassumere dei fatti in lavori scritti speciali o esercitare alla parola precisa e nudrita di fatti in brevi esposizioni orali ». E a niente

altro? « Essa serve anche d'esercizio alla memoria ». E basta. Viceversa, quando lo stesso Monod passa a ragionare perchè anche la storia giovi a *meubler l'esprit* dei fatti necessari a tutti, assegna queste tre ragioni della necessità di conoscere i fatti storici: 1° « comprendere le opere letterarie e conoscere tutto ciò che è servito di nutrimento allo spirito umano »; 2° « comprendere lo svolgimento della umanità »; 3° « comprendere la parte avuta dalla patria in questo svolgimento ». Tre ragioni, come si vede, in cui non si tratta punto di *meubler l'esprit*, ma proprio di formarlo e renderlo capace di intendere la letteratura e l'umanità nel suo svolgimento storico, e il valore della Francia nella civiltà. Dunque: ha un ufficio prevalentemente informativo, o unicamente formativo questo insegnamento? Non essendosi proposta questa questione, che è la fondamentale, e la sola che premesse davvero risolvere in modo da generare nei futuri insegnanti una salda convinzione, il Monod continuerà ad aggiungere osservazioni empiriche più o meno discutibili e più o meno plausibili; ma senza un principio da cui possa dedurle, senza un chiodo a cui fortemente legarle. Così, vi dirà che per l'antichità bisogna che ai ragazzi si facciano conoscere tutte le leggende e gli aneddoti ai quali la letteratura fa sempre allusione. E perchè? Perchè altrimenti non intendono la letteratura. E non è chiaro allora che le leggende non sono storia, ma letteratura, e che il professore di storia può fare a meno d'insegnarle, perchè basterà che ne tratti, a suo luogo, quello di letteratura?

Pure, si badi, io non voglio conchiudere che quello che dice il Monod, sia privo d'ogni valore: voglio dire che non ha un valore scientifico; che non ci può essere una cattedra per insegnarlo; e che di questa specie di considerazioni ognuno, senza maestri, secondo la capacità propria, e via via che i problemi si vengono presentando, è buono a farne abbastanza da sè. E l'esempio del Monod m'è ser-

vito soltanto per dimostrare questa tesi generale: che tutto ciò che oltre la materia speciale occorre alla pedagogia storica è quella filosofia che lo specialista non ha; e che a chi l'abbia non è poi principio d'una speciale scienza legislatrice di un'attività pratica; ma ispiratrice piuttosto di una più illuminata coscienza da portare nei problemi sempre nuovi, che le incidenze imprevedibili della vita offrono all'attività pratica: quasi fiaccola che il viandante notturno porterà seco nella strada, la quale non potrà esserne illuminata se non via via che egli la percorrerà. Allo stesso insegnante la stessa scuola ogni giorno è una scuola nuova; ed egli non potrà avere *vade-mecum* pedagogico che gli basti per tutte le sue scuole: ma ben dovrà, e potrà, sapere che cosa è in generale la scuola, cioè lo sviluppo dell'umana spiritualità, che è pur sempre la sostanza d'ogni problema nuovo che giorno per giorno nella sua scuola gli si presenta.

Anche in Ungheria dal 1895 hanno a Budapest, nel Collegio Eötvös, una scuola normale superiore, fondata dal ministro Rolando Eötvös a imitazione di quella di Parigi, e intitolata da lui al nome glorioso di suo padre, che fu pure il primo ministro della pubblica istruzione d'Ungheria. Scopo di questo Collegio è di « offrire ai migliori studenti ungheresi, che aspirano all'insegnamento secondario e si sono distinti per le loro attitudini e il loro zelo, il mezzo di prepararsi alla carriera »[1]. Come quella di Parigi, ha un internato, che presto sarà installato in un palazzo che è per sorgere a posta sulla riva destra del Danubio: e raccoglie una cinquantina di studenti, che superino un esame di concorso, o siano raccomandati dai professori dell'Università, sotto la loro responsabilità. Essi sono obbligati a frequen-

---

[1] Vedi l'art. su *Le collège Eötvös* di LUCIEN BEZARD anç. prof. au Collège Eötvös, prof. suppl. à l'Université de Budapest, nella *Revue de l'enseign. supér.*, del 15 nov. 1907.

tare assiduamente i corsi universitari, oltre quelli interni del Collegio; a vivere insieme da buoni camerati, lasciati per altro in perfetta libertà, salvo l'ora dei pasti comuni e della rientrata la sera, non senza la possibilità per altro di ottenere permessi speciali dal direttore del Collegio, anche per restar fuori fin ad ora più tardi; poichè a Budapest, dicono, si ama molto il teatro. Nel Collegio si professano speciali corsi, con cinque professori di filologia (latina, greca, ungherese, tedesca e filologia comparata); e con professori di scienze naturali, di fisica, di matematiche e di filosofia: in parte presi dalla università, in parte dalle scuole secondarie. Infine, due insegnanti di lingue vive: uno di francese, che abita in Collegio, e uno di tedesco. Nel Collegio c'è una biblioteca che s'arricchisce tutti i giorni, e conta già più di 17,000 volumi a disposizione permanente degli allievi, che possono lavorare sia nelle sale di essa, sia nelle loro camere.

In questi tratti esteriori il Collegio Eötvös s'attiene alla *École normale supérieure*, come vi s'attiene la Scuola Normale Superiore di Pisa.

Vediamo bensì qual'è l'attività interna di questo Collegio. Gl' insegnanti sono nominati per tre anni, durante i quali non esercitano altre funzioni fuori del Collegio. « Sono tenuti a sorvegliare gli studi dei gruppi d'allievi a loro affidati, a far loro corsi o conferenze. Questi corsi o conferenze, pur concernendo le materie insegnate nei corsi universitari, hanno il fine d'esporre agli allievi i principii fondamentali e i risultati più importanti delle scienze di cui essi s' occupano, e metterli in grado di superare presto e bene i loro esami universitari ».

Tale l'attività didattica della scuola. La pedagogia e la metodologia non c'entrano. E il Collegio vuol essere un sussidio alla cultura scientifica dell'università. Il risultato dipende naturalmente dagli uomini che v'insegnano. Ma il vantaggio maggiore non deriverà da questi corsi interni, che hanno

qualche cosa del *biennio preparatorio*, proposto nel Congresso di Milano; sibbene dagli stimoli molteplici e dalle agevolazioni preziose, che l'internato con la biblioteca offre ai giovani che ne fan parte, nel periodo vivo dell'operosità scientifica universitaria: che è il segreto della grande efficacia della nostra Scuola Normale di Pisa nella preparazione degl'insegnanti.

III.

LA SCUOLA NORMALE SUPERIORE DI PISA

I.

La Scuola Normale Superiore di Pisa non è conosciuta tra noi quanto meriterebbe; e la prova più certa, come la conseguenza più deplorevole, è il numero relativamente scarso dei candidati (dai 30 ai 35) che si presentano a' suoi annuali concorsi [1]. Eppure è il solo nostro istituto, sussidiario delle facoltà, che si occupi seriamente ed efficacemente della preparazione degl'insegnanti. Non sarà perciò inopportuno studiarne fin d'ora con qualche cura l'indole e il valore.

La Scuola di Pisa sorse, per merito del Governo napoleonico di Toscana, con decreto del 29 gennaio 1813, come *Succursale della Scuola Normale*: ossia della *École* di Parigi, già fondata nel 1795 dalla Convenzione, e fatta risorgere nel 1808 da Napoleone. Quindi, salvo il regolamento speciale del nuovo istituto toscano, alla Succursale era applicato lo Statuto sull'amministrazione, la disciplina e l'insegnamento della Scuola Normale del 30 marzo 1810. Anche alla *Succursale* era messo accanto un *Pensionato Accademico*, che ne era come un'appendice, destinato al perfezionamento degli alunni

1 [Diminuito sempre più, stranissimamente, in questi ultimi anni, quantunque l'enorme aumento del costo della vita abbia fatto sentire sempre più vivamente il bisogno di siffatti collegi per gli studenti].

migliori delle Facoltà universitarie non sussidiate, come quella letteraria e quella scientifica, dalla Succursale. Qui gl'insegnanti eran divisi in una sezione di Lettere e una di Scienze fisico-matematiche : questa, a sua volta, suddivisa nell'ordinamento degli studi secondo che gli alunni s'indirizzavano alle scienze fisiche o alle matematiche. Il corso degli studi normali constava di due anni : nei quali gli alunni eran obbligati a seguire i corsi di facoltà, — tre ogni anno per gli studenti di lettere, indicati a ciascuno dal direttore della scuola, — oltre le conferenze speciali interne. Delle quali le prime eran destinate a una revisione generale degli studi fatti nel liceo : e delle altre si lasciava al direttore di determinare il numero, la durata, gli argomenti, il modo. Gli alunni di lettere spiegavano e analizzavano i classici, proponendosi scambievolmente le difficoltà eventuali, e discutendone insieme. Leggevano composizioni, traduzioni, tesi di filosofia, di storia ecc., e il Ripetitore (ce n'erano quattro per le due sezioni), che dirigeva queste conferenze, affidava per turno ai singoli alunni l'esame critico degli scritti presentati dagli altri : esame ragionato e scritto, che poi veniva anch'esso discusso e giudicato in comune. Gli alunni di scienze facevano qualche cosa di simile per i loro studi, ragionando insieme delle difficoltà incontrate nelle lezioni, ripetendo esperienze, ecc. Ogni tre mesi con certa solennità si faceva un esercizio generale per entrambe le sezioni; nel quale si leggevano i migliori lavori scritti su temi assegnati quindici giorni prima.

Ma la Scuola Normale non voleva essere soltanto un seminario scientifico : fin d'allora, com'è naturale, oltre la cultura dei futuri insegnanti, si mirava a svolgere e formare le loro attitudini didattiche. Quindi era stabilito, che negli ultimi mesi del corso normale, le conferenze fossero destinate a discussioni didattiche : esame di libri di testo, paragone di metodi, e così via.

I normalisti pisani, come i loro confratelli di Pa-

rigi, erano raccolti in un convitto, vestiti di un'uniforme, obbligati a un regolamento di disciplina minuto e pedantesco, che aveva certo carattere militare conforme al genio di chi aveva volute queste scuole. Regolata l'ora della levata, d'estate e d'inverno. Prescritte le ore dello studio, delle preghiere; fissa quella della rientrata, come dell'uscita. Tutti i lumi dovevano essere spenti nelle camere a 11 ore in punto. Non è detto a che ora tutti gli alunni dovevano essere addormentati! All'osservanza di tutte queste minute prescrizioni badavano un sotto-direttore e un ispettore, che col cappellano, il direttore e i quattro ripetitori completavano il quadro del personale superiore della Scuola.

In compenso quasi di questo difetto, che in seguito venne radicalmente corretto, la Scuola, a cui Napoleone assegnò una rendita di 30,000 franchi, doveva subito raccogliere una biblioteca di almeno 1000 volumi.

II.

Ma questa prima scuola cadde con Napoleone; perchè la restaurazione del 1815, *in odium auctoris*, s'affrettò a spazzarla via. E non risorse se non nel 1846, quando essa venne richiamata in vita da un motu-proprio granducale, ma con uno stanziamento di 15,000 lire toscane, e quindi con più ristretto numero di alunni. Dei quali soltanto 10, e tutti di lettere e filosofia, dovevano essere convittori, laddove era lasciato indefinito il numero degli « aggregati » per le scienze. Delle quindici, 12 mila lire erano apprestate dall'ordine equestre di S. Stefano, che concedeva anche ad uso della scuola uno de' suoi edifizi, lo splendido palazzo del Vasari, sulla piazza de' Cavalieri, dov'è anche oggi allogata la Scuola: poichè fu riaperta il 12 novembre 1847.

Gli alunni erano ammessi alla scuola, per concorso, dopo i primi due anni universitari, o subito

l'esame di licenza. Ma il corso normale non rimase più biennale: essendovi stato aggiunto un terzo anno di studi dopo la laurea universitaria.

Del resto il regolamento del 1813 fu ripristinato ne' suoi tratti fondamentali, benchè semplificato: e il tipo della scuola riprodusse quindi il modello napoleonico [1]. Ma, com'è facile intendere, lo spirito che vi si volle instaurare, doveva essere conforme ai tempi: e però il direttore della Scuola, coadiuvato da un direttore di studi, scelto tra i professori della facoltà di lettere, si volle fosse un ecclesiastico. Che aria poi vi spirasse, possiamo sentirlo da uno degli alunni che vi furono intorno al 1855: « Non altrimenti che nei collegi dei gesuiti e dei barnabiti, gli atti della vita quotidiana erano regolati da un rigido orario, per la veglia e il riposo, per lo studio e la ricreazione, per la mensa e il passeggio, per la messa e il rosario. Sicuro: di pregare poteva forse a qualcuno mancare la voglia, ma non il tempo; ogni mattina la messa, ogni sera il rosario e altre giaculatorie non brevi. Nè finivano qui gli obblighi religiosi; chè ogni due o tre mesi un reverendo (ricordo bene il prete d'allora; uno zoppo, canonico dell'attigua chiesa dei Cavalieri) veniva a far raccolta dei nostri peccati, e se ne andava via carico.

« In quelle sere, adunati nella sacrestia della Cappella, ove era un ampio confessionale, si faceva la

---

[1] Fu anche rimessa l'uniforme. Quella del 1813 consisteva in un abito di panno bruno cupo, foderato della medesima stoffa, con bottoni di metallo, con l'aquila dell'università e la leggenda *École Normale*, e la coccarda francese. Nel 1815 il maresciallo delle truppe napoletane che avevano occupato Pisa, ordinò che venisse sostituita con la coccarda del Re delle Due Sicilie. Vedi Betti, *Notizie* più sotto cit., p. X-XI. Nel periodo granducale l'uniforme fu: soprabito e panciotto di panno turchino, calzoni neri, mantello in inverno, e cappello a staio. Vedi Ferdinando Cristiani, *Il Carducci alla Scuola Normale*, nella *Rivista d'Italia* del maggio 1901, p. 43.

preparazione al sacramento della penitenza in maniera non del tutto conforme a quella che la dottrina comanda. Ricordo che una sera, nell'attesa del sacerdote, saltò in capo al Rosati (Luigi Gioacchino), un compagno pieno di brio, di far egli da confessore! E non gli mancò un sincero penitente.... ignaro della burla, il quale aveva già cominciato a dir le sue colpe e tirava innanzi, quando lo tolse d'inganno una sonora risata. Allora penitente e confessore si acciuffarono, ma la zuffa fu breve perchè, essendosi presentato il confessore vero, tutti tornarono in calma » [1].

Quelli erano i tempi, e quella cappa plumbea di pratiche religiose non pesava soltanto sulle spalle dei normalisti pisani. Con loro tutti gli altri scolari dell'università dovevano intervenire ogni mese alla Congregazione, nella chiesetta di San Sisto. « Guai a chi avesse ciarlato durante la lunga predica, o fosse mancato all'appello; i bidelli con lapis e carta prendevano nota di tutto per riferirne ai superiori » [2]. I giovani migliori sbuffavano e ricalcitravano.

Gli studi normalistici erano coronati dagli esami di magistero, alle fine del 3° anno; e pare consistessero in due esperimenti pubblici di lezione, su temi liberamente scelti, uno dei quali doveva essere di filosofia [3].

In questo periodo, che va dal 1847 al '62, e che può dirsi il periodo granducale, la Scuola, nonostante i difetti del suo ordinamento interno, l'oppressura della sua disciplina, le deficienze delle vicine Facoltà, che mancavano d'insegnamenti fondamentali, accolse e nutrì giovani che furono poi gran decoro del pubblico insegnamento. Dei quali basta ricordarne uno, il cui nome non tollera compagnia:

---

[1] CRISTIANI, *Il Carducci alla Scuola Normale*, pp. 44-5.

[2] CRISTIANI, art. cit.

[3] CRISTIANI, p. 49.

Giosue Carducci, il quale, come tutti sanno, non fu men grande maestro, che poeta e indagatore famoso della nostra storia letteraria.

È vero bensì che per le notizie che si hanno di quegli anni trascorsi dal Poeta nel palazzo dei Cavalieri di Santo Stefano, vien fatto di pensare che anche lì egli passasse solitario, in quel suo selvatico raccoglimento, vagheggiando, da autodidatta, un suo ideale di cultura altamente umana, che appassionatamente perseguiva negli studi personali. Pure, rileggendo certa sua lettera del 1856, messa in luce dall'amico che egli voleva con essa dissuadere dall'entrare nella Scuola Normale, non può dubitarsi che, quale che fosse il giudizio del Carducci, in effetto quei professori lo facessero pensare, offrendogli un pascolo spirituale, che il giovane poeta ruminava poi a suo modo. « Se tu vieni qua », egli scriveva all'amico, « dalla parte dell'insegnamento avrai, 1° un professore ciarlone, che ti stancherà a forza di citazioni e di date, quando fa bene, quando cioè copia da tutti i libri che può aver per le mani, senza mentovar mai nessuno: del resto ti dirà con aria cattedratica quelle cosette che sanno anche i bambini della seconda, senza un'ombra mai di critica, senza un bagliore di ragionamento; cose fritte e rifritte da tutti gli accademici, da tutti gli scrittori di rettorica, da tutti gli arcadi di tutti i tempi: e così correranno i tuoi tre anni di letteratura latina, sulla quale perderai molti giorni senza imparare altro che date »[1]. Dunque, fatta la debita tara in questo ritratto dalle tinte poeticamente esagerate, che ci metteva la scontentezza del giovane portato naturalmente a cercar altro, e meglio, rimane che questo professore di letteratura latina alternava alle lezioni rettoriche certe lezioni erudite, in cui il Carducci sospettava bensì che non fossero debitamente citate tutte le fonti, ma che ad ogni modo portavano

[1] CHIARINI, *Memorie della vita di G. Carducci, raccolte da un amico*, Firenze, Barbèra, 1903, pp. 44.

in iscuola gran copia di fatti e di dati, che egli, il Carducci, non si lasciava sfuggire. — « Per la letteratura greca avrai due uomini che il greco lo sanno; sentirai che dissertazioni calorose, infiammate, vulcaniche sulla funzione degli aoristi; sentirai declamata con l'enfasi epica la genealogia dei verbi, come se fosse la genealogia degli Eacidi; ma della filosofia di codesta divina letteratura greca, de' bei tempi di Atene, delle cause che ispirarono coteste opere divine, del metodo e del sistema di cotesta poesia, del confronto con la latina e con l'italiana, nulla, nulla, nulla : chè coteste menti son nate per declinare verbi, non per sentire e far sentire il bello, non per pensare : guai, guai nella scuola normale a chi pensa! ». Tolto anche qui il colore, resta che alla Scuola Normale — o meglio, tra la Scuola e la Facoltà — il Carducci aveva due maestri di greco, che il greco lo sapevano : e non è poco; e s'attenevano a quello stesso indirizzo grammaticale e strettamente filologico, che il Carducci stesso, cogli anni, doveva riconoscere il più opportuno all' insegnamento di filologia; la quale non potrà esser base a quella filosofia, che il Carducci desiderava, se prima non è appunto se stessa, pura filologia. Egli forse, tornando dalle lezioni alla sua stanza, passava dagli aoristi de' suoi maestri alle *Lezioni di mitologia e di storia* pubblicate l'anno innanzi da G. B. Niccolini [1]; o ad alcun altro degli scritti di filologia *filosofica*, che da un pezzo veniva stampando e ristampando il fiero e solitario professore di Firenze, che tanta affinità morale aveva con lo studente di Pisa; e che era storico e filologo, ma anche poeta, e filosofo; e, vivaddio, faceva pensare! Pensare, s'intende, come non poteva piacere al direttore della Scuola, — che, si ricordi, era un ecclesiastico. L'ac-

[1] Basta rileggere ne' *Juvenilia* il son. *G. B. Niccolini* (lib. III, 46) e la canzone (IV, 66) *A G. B. N. quando pubblicò il « Mario »: settembre MDCCCLVIII*, per vedere in quale alto concetto il C. tenesse in quegli anni il poeta di Arnaldo e di Giovanni da Procida.

cenno che segue a un innominato professore di filosofia, ci attesta appunto chi fosse allora il maestro e l'autore del giovane Carducci: « Della filosofia razionale e morale non ti parlo; ti avviso però che della razionale avrai a ripetitore un collegiale, avvezzo a giurare sulle parole del maestro, il quale senza aver mai visto in viso una traduzione dal greco, ti leverà alle stelle i Goti ». Parole che possono riuscire oscure a chi non sapesse che quel collegiale era un rosminiano. È a lui infatti dedicato [1] il sonetto con la coda *A un filosofo* che si legge nei *Juvenilia*, che comincia:

Se sant'Antonio vi mantenga sano
E vi rischiari l'antropologia,
Nè spengan le zanzare il lume a mano
Che vi die' il Pestalozza in cortesia....

Sicchè il maestro sulla cui parola il collegiale giurava era il rosminiano Alessandro Pestalozza. Ora, bisogna ricordare i giudizi del Niccolini contro il movimento rosminiano [2] e il romanticismo, che tanti punti di contatto ideale e di fatto presentavano agli avversari dell'uno e dell'altro, come il Niccolini, classicista e sensista. E dal Niccolini appunto bisogna rifarsi per intendere le polemiche antiromantiche del giovane Carducci e de' suoi amici, come l'avviamento futuro del suo grande spirito.

Infine, la letteratura italiana, la letteratura che il giovane poeta aveva preso ad amare prima di andare a Pisa, di lì era bandita. « Già saprai da te come i giovani usciti fin ora dalla scuola normale adulterano laidamente la lingua toscana: imparerai il gergo convenzionale, grammatico, rettorico, filosofico ». E qui, c'è lui: c'è la personalità artistica

---

[1] Cristiani, p. 47.

[2] Vedi i *Ricordi della vita e delle opere di G. B. Niccolini* racc. da A. Vannucci, Firenze, Le Monnier 1856, II, p. 323 e *passim*; e il mio *Rosmini e Gioberti*, Pisa, 1898, pp. 13, 47, 50-2.

del Carducci, che reagisce alla scuola: « La lingua, in cui scrissero Dante, Machiavelli, Leopardi, fa paura a questi vili oppressori degli ingegni giovanili: chi studii da vero cotesta lingua, bisogna che studii gli scrittori repubblicani del trecento, nazionalissimi del cinquecento e pensatori tremendi del secolo nostro; bisogna che studiando cotesta lingua studii la nazione, e imprima, come suggello nell'animo, il carattere italiano puro. E nella scuola normale, guai, guai, tre volte guai a costui! ».

E sta bene: il Chiarini ha ragione: « nello scolare c'era già l'uomo e il poeta ». C'era la sua anima, ossia quello che nè la Scuola Normale, nè alcuna scuola avrebbe potuto dargli. Ma, tutto il Carducci fu soltanto questa nota dominante del suo carattere spirituale? questo italiano puro, in astratto? La sua anima, affine bensì allo spirito ribelle, fieramente classico e italiano del Niccolini, e simpatizzante quindi con questo, aveva pur bisogno di nutrirsi d'una profonda cultura, metodicamente e saldamente formata. E lì nella Scuola, tra quei *pedanti*, in quell'aer da cenobio, pieno di memorie, già sacro a una tradizione di studi, con in casa una biblioteca, arricchitasi nel 1855 della collezione dantesca di Alessandro Torri [1], non era essa naturalmente portata a raccogliersi, e a volgersi avidamente al passato grande d'Italia e di Roma e di Grecia con quegli stessi occhi, che i maestri gli armavano degli strumenti della filologia?

Certo, vano sarebbe cercare quel che il Carducci poteva riuscire non passando per la Scuola Normale; ma, più che vano, stolto è affermare che egli sarebbe stato nè più nè meno di quel che fu. Egli non fu fatto dalla Scuola, e altri ne uscirono con

---

[1] Su questa collezione e le carte dantesche e il carteggio annesso del Torri v. la prefazione di A. Salza alla sua pubblicazione *Dal carteggio di A. Torri, Lettere scelte sugli autografi e postillate*, Pisa, 1897 (estr. dagli *Annali della R. Scuola Normale Superiore*; vol. XII, sez. lett.).

lui, che non furono lui; ma se ogni scuola deve fare i conti con l'ingegno e le disposizioni d'ogni scolaro, non è men vero che lo spirito dello scolaro, quali che sieno le sue attitudini, deve pur fare i conti con la sua scuola.

III.

Annessa la Toscana al Regno d'Italia, la Scuola Normale di Pisa era destinata a diventare, da toscana, nazionale, semenzaio dei professori per tutte le scuole italiane. Si tentò bensì nel 1862 di farne sorgere altre, presso altre università, che servissero ai cresciuti bisogni. E la questione die' luogo in Senato a una memorabile discussione.

Nella tornata del 1° febbraio '62 il ministro De Sanctis presentava alla Camera alta un brevissimo progetto di legge, in cinque articoli, che autorizzava il ministro « ad istituire presso alcune università o istituti universitari scuole normali per l'insegnamento secondario »; con insegnamenti da affidarsi agli stessi professori degl'istituti superiori, a cui queste scuole sarebbero state annesse, o, in caso di bisogno, a incaricati o straordinari, tutti con diritto a una indennità non maggiore a quella assegnata ai direttori di gabinetto. In ciascuna Scuola si potevano istituire 10 borse, al più, da conferirsi per concorso, di lire 800 ciascuna. L'ordine degli studi e degli esami doveva esser determinato da un regolamento. Ma a quale concetto dovessero ispirarsi si può rilevare da queste belle parole della Relazione del De Sanctis : « In queste due Facoltà (di filosofia e lettere, e di scienze fisico-matematiche) l'indirizzo dato all'insegnamento non è pratico abbastanza, e se vogliamo forti studi, non possiamo contentarci di sole teorie. Coloro che si dànno a questa maniera di studi per un nobile bisogno di coltura, e che non ne fanno lo scopo di tutta la vita, possono sentire con profitto lezioni generali, che

svegliano la curiosità ed operano come una specie di ginnastica intellettuale. Ben altra è la condizione de' maestri, a cui questi studi sono ultimo fine. Egli è per i giovani aspiranti al magistero che si richiede soprattutto un indirizzo pratico e serio. Ogni professore sente il bisogno di lasciar dietro a sè una scuola che lo continui; con questa istituzione l'ha bella e fatta. Un numeroso uditorio, dove ignoto parli ad ignoti, non può soddisfarlo compiutamente. Ma in mezzo a questi giovani egli può avere comunicazione intellettuale con essi; studiarne le attitudini, formarne la mente ed il cuore, lasciare in loro una parte di sè che sopravviva. Oltrechè io non so quanta serietà ed efficacia esser possa in questi studi, quando sieno scompagnati da pratiche esercitazioni, da letture, da conferenze, da lavori comuni, da tirocinio, da intima comunicazione col professore. Così solo possiamo ottenere profondità e sodezza di dottrine, e quella curiosità scientifica, quello spirito d'iniziativa e d'investigazione, che annunzia il risorgimento intelletuale delle nazioni » [1].

Era per tal modo tracciata da quella mano maestra il programma della vita avvenire della Scuola Normale di Pisa: alla quale il De Sanctis aveva già il pensiero: « La Scuola Normale di Pisa, — egli diceva, — si può con poco ricomporre e migliorare, e già a questo effetto sono stati iniziati i provvedimenti opportuni ».

Venuto il progetto De Sanctis all'ufficio centrale del Senato, vi trovò un relatore, Carlo Matteucci, che conosceva da vicino [2] la Scuola di Pisa, e sapeva quali vantaggi vi si ottenessero dal convitto:

---

1 Vedi gli *Atti* del Senato: Sessione parlamentare del 1862. N. 115.

2 Nella seconda relaz. del 29 marzo dice di aver « in varie occasioni per ragioni d'ufficio prestata l'opera sua » alla Scuola Normale. Vedi la *Racc. di scritti pol. e sulla P. I.*, di C. Matteucci, Torino, 1863, p. 101. Qui son ristampate tutte le sue relazioni al Senato e alla Camera dei Deputati, che saranno qui appresso citate.

onde ne sostenne validamente le ragioni in due successive relazioni del 19 febbraio e del 29 marzo 1862, a cui era annesso un controprogetto. « Nelle condizioni infelici », notava il Matteucci, « in cui si trova oggi l'istruzione secondaria in molta parte della Penisola, dopo i tormenti specialmente morali che molte province italiane hanno sofferto per tanti anni, dopo le agitazioni che si sono succedute, non sarebbe facile attirare la gioventù studiosa ad una carriera che, per quanto nobile in sè e d'una suprema utilità per la patria, è tuttavia faticosa, quasi oscura e tenuemente ricompensata. E ostacoli anche più gravi che per lo passato s'oppongono oggi ad indirizzare la gioventù in quella carriera; imperocchè ad essa fanno oggi non lieve concorrenza gl'impieghi amministrativi, la milizia e principalmente i rapidi guadagni che si fanno colle industrie, coi commerci, coi grandi lavori pubblici ». Per attirare nella scuola normale un numero bastante di giovani preparati agli esami rigorosi di ammissione, bisogna offrir loro non solo speciali mezzi d'istruzione, ma anche il sussidio necessario per mantenersi nel tempo del tirocinio *normalistico*, da fissarsi a tre anni, sull'esempio delle scuole di questo genere già esistenti in Francia e in Prussia. Ma se a Berlino il seminario filologico, annesso all' università, era composto di allievi esterni, la Commissione del Senato, dopo speciale discussione, s'era convinta che fosse da preferire il sistema francese, già imitato con frutto a Pisa, del convitto : « Anche in Prussia e nelle altre parti della Germania dove i seminari non sono a convitto, gli alunni passano la maggior parte del giorno raccolti assieme nelle scuole per gli studi e gli esercizi speciali, e seguono in tutto le norme di un minuto regolamento; sicchè a ragione il celebre filosofo [1] che per tanti anni resse la Scuola normale di Parigi e che fu in Francia caldo

---

[1] Il Cousin.

propugnatore dei sistemi germanici, trovava però che meglio avrebbe fatto la Prussia a stabilire il convitto nel suo seminario filologico e che *la Scuola Normale di Parigi non aveva nulla a invidiare allo straniero* ». Dunque, convitto. E scuola e convitto divisi in quattro sezioni da distribuire anche presso istituti universitari diversi, secondo l'opportunità : 1. belle lettere; 2. storia e filosofia; 3. matematiche; 4. scienze fisiche e naturali. — Se non che questo particolare, per le osservazioni del De Sanctis, venne modificato in una seconda redazione del progetto del Senato : fondendo insieme le due prime e le due ultime sezioni, e disponendo che delle due sezioni così costituite ciascuna, dove s' instituisse, fosse completa : ma si stabiliva che con decreti reali, previo il parere del Consiglio superiore, si sarebbe determinato il numero e la sede delle sezioni dello studio normale. E la spesa presunta si calcolava (in L. 72,000, oltre 50,000 per i locali richiesti alla prima fondazione) per quattro scuole, quante allora avrebbero potuto occorrerne alla preparazione dei professori delle scuole di tutto il regno.

« Il Ministro (De Sanctis) voleva persuadere il Senato, non a respingere assolutamente l'idea d'una scuola normale con convitto, ma a lasciare libertà al Governo di poter stabilire lo studio normale con convitto e senza ». L'Ufficio centrale, cioè il Matteucci, stette saldo invece nel convincimento, « che per le condizioni generali degli studi nella penisola non conveniva fare quest'esperienza e mettere in pericolo il successo di un'instituzione tanto importante, nell'atto stesso del suo nascere fra noi ». E nella seconda relazione tornava a difendere con calore il sistema della scuola di Pisa : e dichiarava di poter affermare che nel lungo periodo, di più di 16 anni, dacchè c'era la Scuola, « non vi fu mai nello stabilimento pisano nessun disordine, nessun atto grave d'insubordinazione ». — « Fra gli alunni esciti » aggiungeva poi con compiacimento, « ve ne sono oggi cinquantacinque, che sono collocati nelle

università e nei licei delle varie provincie del Regno, e molti fra essi sono non solo valenti insegnanti, ma cultori distinti delle scienze morali, filosofiche e fisiche ». Pure nell'art. 13 una concessione aveva dovuto fare, ammettendo che si creassero per il primo triennio dieci sussidi di L. 800 ciascuno ed altri dieci di 400, da ottenersi con gli stessi esami stabiliti per gli alunni convittori, lasciando facoltà al Ministro « di riunire i giovani che avessero ottenuto questi sussidi in una o al più in due sezioni dello studio normale stabilite presso quell'università o istituto universitario in cui non si potesse ancora aprire la scuola con convitto »[1]. Nella relazione bensì dichiarava : « L'Ufficio centrale ha lungamente esitato ad ammetterlo perchè in qualche modo indebolisce il principio fondamentale da cui siamo partiti. Ma le assicurazioni solenni e ripetute, che il predecessore del ministro attuale della P. I. e l'attuale ministro hanno creduto dover dare all'Ufficio e pubblicamente anche in Senato, che in Napoli vi era impossibilità di trovare subito locali adattati per la scuola normale con convitto o che almeno la possibilità era subordinata ad una grave spesa, hanno fatto sull'animo nostro una certa impressione. Noi non avremmo mai voluto esporre il Senato all'accusa di aver privata la gioventù studiosa e tanto intelligente di quelle province, a concorrere agli impieghi dell'insegnamento secondario, e fummo perciò condotti a proporvi un modo che solo temporariamente invalida il principio che ci ha guidati nell'istituzione dello Studio normale ».

Molto notevole era l'art. 10 del Progetto, che instituiva otto premi « da conferirsi alla fine del triennio agli alunni dello studio normale che risulteranno i più meritevoli in tutti gli esami dell'intero corso. Il premio consisterà in un sussidio annuale di L. 1200, da durare per tre anni e da cessare

---

[1] Vedi il nuovo progetto negli *Atti* cit. n. 115 *ter*.

quando l'alunno abbia ottenuto un collocamento in una delle scuole dello Stato o abbandonato la professione dell'insegnamento. Gli alunni così premiati sono a disposizione del ministro della P. I., che li colloca come assistenti per tutto il tempo che dura il sussidio, presso una cattedra o uno stabilimento universitario ». — « In questa disposizione », diceva il Matteucci nella prima relazione, « noi vedemmo il germe di quei liberi seminari che possiede la Germania nell'alto insegnamento, e che formano poi i veri cultori della scienza, i professori delle grandi università ».

Belle speranze; se non che, mentre si discuteva il secondo progetto del Senato, lo stesso Matteucci era chiamato a succedere (31 marzo 1862) al De Sanctis nel ministero. E il progetto, quale fu approvato nella tornata del 5 aprile, era profondamente modificato. Lo stesso Matteucci, presentando due giorni appresso alla Camera il nuovo progetto, dopo aver accennato i criteri dell'istituzione, che erano i suoi originari, diceva : « Parve alla saviezza del Senato, soprattutto tenendo conto delle condizioni economiche del paese, di non troppo estenderla, almeno nella sua origine : sicchè nel progetto di legge che vi è presentato, il nuovo studio normale del regno si applica alla scuola normale attualmente esistente in Pisa, che dovrebbe esser riordinata ed ampliata secondo le norme prescritte dalla legge stessa. È però stabilito nella legge che altri studi normali presso altre università, con o senza convitto, potranno essere fondati secondo i bisogni dell'insegnamento secondario, ma che leggi speciali dovranno approvare queste nuove fondazioni. In una parola, il Senato ed il ministro hanno ritenuto che, per fondare solidamente un'istituzione così vitale, per non esigere dallo Stato troppo grandi sacrifizi, per attendere dall' esperienza una guida sicura per l'avvenire, conveniva edificare sopra quello che esiste, migliorare un'istituzione che, anche tal quale è, produsse già buoni frutti ». E dal

1862 infatti lo Stato attende ancora gli ammaestramenti dell'esperienza della Scuola di Pisa!

La nuova legge riportava l'assegno per questa a L. 41,000, di cui non erano stanziate già nel bilancio se non 12,600. Ma anche questa legge alla Camera arenò. E il Matteucci il 17 agosto 1862 dovette contentarsi di provvedere al bisogno più urgente con un decreto regio. Il disegno di legge, egli diceva nella relazione al Re, « approvato in Senato, fu presentato subito alla Camera dei deputati; ma pur troppo leggi finanziarie e di opere pubbliche, più urgenti e di maggiore importanza, fecero sì che quel disegno non potesse esser discusso nella sessione ultima della Camera. Intanto la Scuola Normale istituita in Pisa fin dal 1846.... mal rispondeva alle presenti condizioni della Penisola.... Lasciando quindi al Parlamento di determinare, se la Scuola Normale di Pisa debba essere ampliata o rimanere qual'è pel numero dei posti gratuiti che vi sono stabiliti dalla legge che la fondava; lasciando al Parlamento, di deliberare se altre scuole e sopra principii diversi da quelli che reggono l'istituto pisano, debbano essere create presso altre università del regno, il sottoscritto si studiò frattanto d'introdurre nel regolamento di quello istituto alcune riforme che sono nelle sue attribuzioni, e che esso si lusinga varranno ad ottenere frutti migliori dall'istituto stesso » [1].

Di quella discussione del 1862 non rimase dunque che il rinnovamento della Scuola Normale di Pisa, e una promessa fatta al paese: che cioè dell'esperienza lo Stato avrebbe tenuto conto per fondare eventualmente altre scuole consimili.

---

[1] Vedi *Raccolta* cit. pp. 111-2.

IV.

Vediamo che divenne la scuola di Pisa per effetto del Regolamento Matteucci, andato in vigore al principio dell'anno 1862-63. I posti messi a concorso per quel primo anno furono 25 di convittori gratuiti, 10 di paganti (la retta era di 80 lire mensili per tutto il tempo che sta aperta la scuola), 12 di aggregati con sussidio, — con un bilancio attivo di L. 42,620. Restava da determinare ogni anno per decreto ministeriale il numero degli alunni convittori a posto gratuito, e di quelli a pagamento e degli aggregati con sussidi da assegnarsi secondo norme speciali a quelli che si distinguono maggiormente negli esami della scuola.

La Scuola, diceva il regolamento, « ha per oggetto di preparare ed abilitare all'ufficio di professore e maestro delle scuole secondarie », secondo il primitivo concetto della scuola, fissato nell'art. 1 del decreto di fondazione (1795) dell'*École Normale* di Parigi: « Il sera établi à Paris une École Normale où seront appelés de toutes les parties de la République des citoyens déja instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tout les genres, l'art d'enseigner ».

La Scuola, divisa nelle due sezioni di Lettere e filosofia (che nell'ordinamento degli studi venivan distinte, alla loro volta, come due sottosezioni diverse) e Scienze fisiche e matematiche, constava di un corso triennale; al quale venne aggiunto più tardi un anno preparatorio. Sicchè, stabilito che (art. 9) « tutti i posti di alunno alla scuola normale sono dati per concorso », per questo concorso il Regolamento Matteucci richiedeva il certificato degli studi universitari fatti e degli esami superati nelle materie fondamentali del 1° anno di facoltà: cioè Filosofia razionale, Lingua e letteratura italiana, Lingua e letteratura latina, Elementi di lingua greca, per la Sezione di Lettere e filosofia; e per la Sezione di

Scienze: Fisica, Chimica, Algebra superiore e Geometria analitica; e una serie di prove orali e scritte; e bisognava aver riportato $^{6}/_{10}$ nelle prime per esser ammesso alle seconde.

Gli esami orali per gli aspiranti alla Sezione di Lettere e filosofia, comprendevano: 1° L'interpretazione di un classico latino e di un classico greco; 2° Quesiti di storia della letteratura italiana, latina e greca; 3° Quesiti di Storia e Geografia antica; 4° Quesiti di Logica e Metafisica. Quelli per gli aspiranti alla Sezione scientifica, quesiti relativi alle quattro materie suddette, di cui si dovevano essere già superati gli esami universitari. Le prove orali, insomma, dovevano servire a una cernita dei migliori studenti delle Facoltà. Allo stesso intento seguivano quindi tre prove scritte: componimento latino, componimento italiano e dissertazione filosofica; ovvero: dissertazione sopra un tema di fisica, dissertazione sopra un tema di chimica e soluzione di un quesito d'algebra o di geometria analitica. Per tal modo la scuola si assicurava i migliori giovani che aspirassero all'insegnamento.

Il suo governo era affidato a un Consiglio direttivo presieduto dal Rettore dell'università, e costituito da tutti i professori ordinari delle Facoltà interessate, un Direttore degli studi, scelto tra gli stessi professori (secondo il Regolamento Matteucci della Facoltà di Lettere, e più tardi anche della Facoltà di Scienze) e di un Provveditore-economo. Il Consiglio diviso per la parte scolastica in due sezioni, formate dai soli insegnanti delle rispettive sezioni; ossia dai professori delle Facoltà, più un insegnante di lingue straniere e un assistente per la Sezione letteraria [1], e un assistente per la Sezione scientifica. I due assistenti, che come il Diret-

---

[1] Un decreto posteriore portò a due il numero degli assistenti, uno per la classe di Filosofia e l'altro per quella di Filologia; ma il posto dell'assistente di Filosofia fu abolito nel Regolamento del 1877.

tore avevano alloggio e vitto nella Scuola, dipendevano dal Direttore e ne facevano le veci: obbligati « ad assistere alle conferenze e a tutti gli esercizi normalistici propriamente detti, e in generale a coadiuvare gli alunni negli studi » (art. 44).

Al regolamento della Scuola era unito uno speciale regolamento degli studi e degli esami. Gli studi interni della Scuola eran distinti in quattro specie:

1° assistenza a corsi speciali stabiliti dal Consiglio direttivo, ed esercizi su questi corsi e sugl'insegnamenti universitari;

2° compilazione di dissertazioni sopra temi dati a turno dai diversi insegnanti e sunti delle lezioni, scritti pure a turno dagli alunni;

3° conferenze sopra le dissertazioni, a cui prendono parte tutti gli alunni;

4° lezioni date successivamente dai diversi alunni sopra temi stabiliti dal Consiglio direttivo, e dettate ora nell'interno della scuola, ora nel ginnasio e liceo.

Il fine quindi assegnato a tali studi era triplice: rafforzamento della coltura; addestramento nel lavoro scientifico; esercizi didattici (esercizi, si badi, non teorie!). Al primo scopo si provvedeva dal regolamento del Matteucci ordinando per gli alunni aspiranti all'abilitazione in lettere nel 1° anno « esercizi orali e scritti » nelle lingue greca, latina e italiana (con un riassunto delle rispettive nozioni grammaticali) e sulla storia e geografia antica; lo studio del francese, dell'inglese e del tedesco. Nel 2° gli stessi esercizi orali e scritti, ma sulle tre letterature, anzi che sulle lingue, « con illustrazioni filologiche sugli autori, che formeranno di giorno in giorno soggetto di studio »; e sulla storia moderna, anzi che sull'antica. S'aggiungevano esercizi di estetica; e, tralasciato il francese, si proseguiva lo studio delle altre due lingue straniere. Nel 3° anno (corrispondente al 4° universitario) gli esercizi sulle letterature continuavano, ma soltanto

orali; e se ne richiedevano altresì sulla grammatica comparata; e invece di esercizi scritti, erano ordinate « composizioni italiane e latine, in prosa e in versi, su temi dati, e versioni scritte dall'italiano in greco ». Inoltre, esercizi sulle lingue inglese e tedesca.

A complemento della cultura letteraria, con ardimento degno di nota, il Matteucci poneva un corso scientifico: pel 1° anno, di fisica; pel 2°, di chimica, e pel 3°, di geologia, così per la sottosezione di lettere come per quella di filosofia. E viceversa, voleva per la sezione fisico-matematica, nel 1° anno, corsi di letteratura italiana e di storia e geografia, con relativo esame o di letteratura o di storia. In pratica però questo concetto del Matteucci dovette incontrare non piccole difficoltà, perchè questi corsi più tardi vennero aboliti; e non saprei dire se si sia proprio aspettato il Regolamento successivo (1877) per farne a meno. Certo, il concetto, così in astratto, è tutt'altro che privo di valore, mirando a combattere quel rigido specialismo che gli studi universitari imprimono naturalmente nello spirito dei futuri insegnanti; i quali poi devono pur collaborare in una medesima scuola e dovrebbero avere il modo d'intendersi scambievolmente tra loro. Ma contro questo concetto, in concreto, sta il fatto che questa moltilateralità dell'interesse, per dirla con Herbart, dev'essersi già formata nel liceo; e che trasferirla di lì nell'insegnamento superiore non si può se non contrastando — come notammo a proposito del biennio preparatorio da taluni caldeggiato — quella legittima specificazione della cultura, che negli studi superiori s'indirizza per una determinata carriera scientifica. I giovani normalisti già avviati per gli studi della loro facoltà, dovevano ricalcitrare innanzi a questi corsi (se pur mai vennero fatti) che così violentemente interrompevano le loro ordinarie occupazioni intellettuali.

Così, non v'ha dubbio che fosse eccessiva la parte

assegnata degli studi normalistici dei futuri insegnanti di lettere agli esercizi grammaticali, linguistici e letterari, se pure, com'è probabile, non intervenne il senno di insegnanti, come per sua gran fortuna la Scuola ne aveva, quali il D'Ancona, il Comparetti, il Piccolomini, a trasformare parte di quegli esercizi in vere e proprie ricerche scientifiche. Certo, di composizioni in versi se ne dovettero fare assai poche; e forse soltanto in latino, per opera di quel buon letterato d'antica stampa di Michele Ferrucci [1]. Il Matteucci, uomo colto e valente, ma di cultura, anche lui, vecchio stile, riduceva, in fondo, a quelle composizioni e alle illustrazioni filologiche degli autori il sussidio, che la Scuola Normale doveva dare alla preparazione scientifica degl'insegnanti. Certamente quelle composizioni dovettero spontaneamente diventare, da tentativi d'arte, tentativi di critica e di scienza, e quella filologia farsi da scartabellamento di vocabolari, quale forse il Matteucci la voleva, storia e analisi di testi.

Al fine della preparazione didattica, come nell'ordinamento antico, si consacrava buona parte degli studi normalistici dell'ultimo anno. Perciò agli alunni di lettere si prescriveva: « Illustrazioni magistrali di autori classici italiani, latini e greci, scelti fra quelli che sono studiati ne' licei e ne' ginnasi; saggi di lezioni sopra temi compresi nei programmi di rettorica e letteratura de' ginnasi e de' licei; e saggi di lezioni di storia e geografia moderna sopra temi compresi nei programmi de' licei per gli aspiranti all'abilitazione in storia e geografia ».

Gli alunni di lettere non avevano comuni con quelli di filosofia se non gli esercizi sull'estetica, sulla lingua e letteratura greca e sulla storia e geografia antica, oltre i corsi di lingue straniere e di scienze. Troppo poco, di certo, se si consideri che

---

[1] Sul quale vedi le argute memorie del normalista F. ROMANI, *I miei ricordi di Pisa*, nella *Lettura* del febbraio 1908.

quell'estetica non è presumibile che avesse niente di filosofico. Di pedagogia non si parla punto, nè per i letterati nè per i filosofi. I quali agli esercizi comuni con gli alunni di lettere aggiungevano altri esercizi di archeologia, di lingue e letterature comparate, e poi di filosofia teoretica, di morale e di storia della filosofia. Nell'ultimo anno dovevano fare dissertazioni scritte ed esercizi orali sulla filosofia e sulla filosofia della storia; e poi saggi di lezioni su temi tolti dai programmi liceali.

Tutte le materie dei corsi, ad eccezione dei corsi scientifici, erano anche materie di esami interni della scuola, scritti e orali. Ma non era richiesta per l'abilitazione una speciale dissertazione scientifica preparata dal candidato sopra un tema scelto da lui stesso. L'esame di abilitazione per le lettere comprendeva: « Tre lavori scritti nelle tre lingue italiana, latina e greca. — Illustrazioni magistrali di autori, ecc. — Lezione pubblica sopra un tema scelto nei programmi delle scuole secondarie ». Così quello per la filosofia: « Tre lavori scritti sulla filosofia teoretica o sulla filosofia morale, sulla storia della filosofia e sulla filosofia della storia; — Interrogazioni sui quesiti trattati in queste dissertazioni; — Lezione in pubblico sopra un tema compreso nei programmi dei licei ».

Ordinamento analogo aveva la Sezione scientifica, allora limitata, come s'è visto, alle scienze fisiche e matematiche. Prevalenti sempre i fini di cultura e di pratica didattica. E quelli proseguiti con l'aiuto prestato agli studi stessi di facoltà, con esercizi sulle materie fondamentali (algebra superiore, analisi e geometria superiore; pratica di gabinetto e laboratorio per la fisica e per la chimica). S'aggiunga sempre lo studio delle lingue straniere.

Gli esami, ordinati dal Regolamento degli studi, non erano soltanto quelli normalistici: ma anche quelli rispettivamente consigliati dalle Facoltà per ogni anno del corso universitario. E il Regolamento disponeva che fossero rimandati dalla scuola gli

alunni che non avessero superato tutti gli esami prescritti per la fine d'ogni anno.

Per quanti difetti potessero tuttavia rimanere nell'ordinamento degli studi, si consideri adunque che la Normale alla primitiva scelta dei suoi alunni faceva seguire ogni anno una nuova cernita in modo da portare alla prova degli esami finali i giovani più studiosi dell'università. E gli stessi difetti del regolamento venivano via via corretti, strada facendo. Alla direzione della scuola era preposto dal 1862 al '64 Pasquale Villari, a cui successe nel '65 l'insigne matematico Salvatore Betti. La biblioteca della scuola accoglieva ogni anno le più eccellenti pubblicazioni filologiche, storiche, filosofiche e matematiche, sussidiata dalla Provincia e dal Municipio di Pisa, che dal '62 al '70 le fornirono 14,000 lire di libri. Ma grande incremento alla biblioteca doveva venire dopo il 1870 dalla fondazione degli *Annali* della scuola; che diede modo, mediante i cambi, di raccogliere gran numero delle pubblicazioni periodiche delle accademie italiane e straniere, che ogni studioso sa di quale vantaggio siano a chi le abbia a sua disposizione.

V.

Come sorsero gli *Annali?* Bisogna rileggere quello che ne dice il Betti nelle *Notizie storiche sulla R. Scuola Normale Superiore di Pisa* (dalle quali ho attinto la maggior parte dei ragguagli sul passato della scuola), premesse al primo volume di essi, uscito in luce nel 1871. Nell'anno 1868-69 il Comparetti e il D'Ancona « destinavano ed offerivano alla Direzione della scuola un premio l'uno di L. 500, l'altro di L. 100, da assegnarsi al lavoro più notevole in Filologia, Storia e Filosofia.... Questo concorso è stato nuovamente pubblicato per il corrente anno, con un premio di L. 300 (prof. Comparetti) ed uno di L. 200 (prof. D'Ancona) ». I lavori

che questi maestri incoraggiavano, ognuno intende di che genere fossero. Dovevano essere indagini volte ad accertare con fatiche coscienziose fatti indiscutibili, a fornire, come allora cominciava a dirsi, risultati positivi : senza chiacchiere, e magari senza discussioni astratte, senza teorie, che possono dar prova d'ingegno, ma lasciare intanto il tempo che trovano. E ciò vuol dire che a questo fine essi volevano già indirizzati dal Regolamento, dovevano già esser diventati veri e propri lavori di ricerca storica. Ma c'è altro. Il Consiglio direttivo dovette, fin dal primo anno dell'applicazione del Regolamento Matteucci, interpetrare le prescrizioni concernenti l'esame di abilitazione nel senso che uno dei tre lavori scritti dovesse constare d'una dissertazione scientifica. Infatti il Betti nel '71 dice : « Fra le particolari innovazioni che il Regolamento Matteucci introduceva sui vecchi regolamenti, è da annoverare.... lo avere raccomandato il Diploma di abilitazione alla solida prova di una tesi finale, che attestasse del reale profitto di ciascuno alunno ». E ci dà anche l'elenco delle tesi che erano state dal '62 al '69 presentate per l'esame di abilitazione dai 39 normalisti, che avevano compiuti gli studi. Così nel '63 il compianto Giussani s'era abilitato con un lavoro *Sopra l'Edipo a Colono di Sofocle*, e l'Invernizzi scrivendo *Sulle guerre di religione e sulla controversia tra Lutero e il Papa* una tesi che gli valse il diploma all'insegnamento di filosofia. Tra quelle prime tesi v'ha scritti, che furono messi a stampa, e son noti a tutti gli studiosi : come quello di Francesco Lanzani sulla *Monarchia di Dante;* di N. Caix sull'*Origine della lingua italiana*, di Vincenzo De Amicis sulla *Imitazione classica nelle commedie italiane del XVI secolo*, di Ercole Bottari sul *Cortegiano*, del Rajna sull'*Origine e diffusione in Italia dei poemi cavallereschi*. Delle tesi di filosofia parecchie del pari meritarono esser pubblicate; ma di quelle prodotte in quegli anni innanzi al '69 sola una ha vinto l'oblio : cioè quella del Barzellotti,

Delle dottrine filosofiche di Cicerone. Anche stampata fu quella del Panzacchi *Sullo spirito critico di Galileo*. Galileo era soggetto preferito di tesi filosofiche a Pisa, per effetto del centenario del 1865. Il Villari allora diè in luce uno scritto *Galileo e Bacone*, poi più volte ristampato. E oltre il Panzacchi, che se ne occupò nello stesso anno 1865, Ivo Ciavarini nel '67 presentava una tesi di abilitazione sulle *Dottrine di Galileo;* e il De Dominicis, due anni più tardi, un lavoro *Galileo e Kant*, che la commissione esaminatrice giudicò meritevole di stampa. Altri lavori notabilissimi uscivano intanto dalla Sezione delle scienze fisico-matematiche : dei quali basterà ricordare quelli di D. Pantanelli, *Risoluzione della equazione generale del 5° grado*, di G. Bertini, *Sui poliedri euleriani*, di L. Pinto, *Trasformazione delle funzioni ellittiche*, di Ulisse Dini, *Teoria delle superficie applicabili* : lavoro, quest'ultimo, molto importante, presentato dal Bertrand all'Accademia francese.

Veduti i frutti che dagli studi normalistici si venivano pertanto ottenendo, fin dal 1867 la Direzione della Scuola fu indotta a chiedere al Ministero facoltà e mezzi per pubblicare quelle tesi, che le Commissioni giudicassero degne di stampa. E da quell'anno, poichè la domanda fu accolta, si cominciarono a radunare i materiali per gli *Annali della R. Scuola Normale Superiore di Pisa*, divisi secondo le due sezioni della scuola. Nel 1871 poteva uscire il 1° volume per le scienze fisiche e matematiche : licenziando il quale il Betti scriveva queste commosse parole augurali : « Tutte queste primizie dei frutti della nuova Scuola Normale Superiore di Pisa sono cagione a bene sperare della sua fecondità avvenire, quando la tradizione didattica, con assai lieti auspici inaugurata, sia divenuta, per opera del tempo e delle pazienti cure, abito tenace per gl'insegnanti, e per gli allievi quasi bandiera da onorare e difendere ».

Nel 1873 usciva poi il primo volume degli *An-*

nali per la Sezione di lettere e filosofia, contenente la tesi di Francesco D'Ovidio *Sull'origine dell'unica forma flessionale del nome italiano*, quella già ricordata del De Amicis sulla Commedia del 500, e un lavoro del prof. Giuseppe Sottini, allora insegnante di storia della filosofia, poi professore di Geografia.

VI.

La Scuola così veniva facendosi da sè, a dispetto anche dei regolamenti, quello che lo stesso spirito che ci viveva dentro la destinava ad essere. La creazione degli *Annali*, che venivano ad essere un monito e una promessa ai nuovi allievi della Scuola, determinava nettamente ed energicamente il nuovo programma dell'istituto; che si voleva così affermare, quello che spontaneamente era diventato, un seminario scientifico anzi che un seminario pedagogico. I professori eminenti, che la dirigevano, non potevano fin da principio non sentire che sarebbe stato tutto tempo, denaro e fatica sprecati tutta quella congerie di minuti esercizi, a cui il regolamento riduceva l'opera della Scuola, poichè nella Scuola convenivano i giovani più valenti usciti dai licei, per i quali tutti questi esercizi erano in gran parte inutili, se non fastidiosi. Addestrarsi sempre più nella pratica del latino e del greco, sì: di questo, più o meno, tutti dovevano sentire il bisogno e il vantaggio, e a ciò bastava l'opera del professore assistente. Ma i professori di facoltà nelle conferenze normalistiche dovevano pur fare qualche altra cosa.

E per le composizioni, se queste non dovevano essere ancora quegli esercizi rettorici, dei quali gli alunni ne doveano avere già abbastanza, da quanti ne avevano fatti nelle scuole secondarie: se volevano rinnovarsi per la materia, secondo appunto la necessità degli studi superiori di letteratura ita-

liana, che altro potevan diventare se non esercizi d'indagine critica indirizzata alla storia letteraria? Altri, più tardi, protestò contro l'indirizzo erudito prevalso nell'insegnamento della letteratura nelle università. E non si può negare che in molte nostre università l'erudizione si sia indugiata tanto nel vestibolo dell'opera d'arte, da non penetrare mai, anzi dimenticarsi di dover poi penetrare nel tempio. E contro questa negligenza di *spiriti lenti* è stato opportuno un grido che scuotesse la mente degli studiosi, e additasse il vero fine della ricerca storica. Ma, bisogna pur avvertire che la letteratura (come ogni materia di studio distinta dall'estetica, mira soltanto alle idee) non può trovarsi, se si vuole trovare, fuor della storia. E lì quindi bisogna andare a cercarla con tutti i mezzi, che la storia offre a chi voglia percorrerla, e il cui complesso è appunto l'erudizione — o, come si disse in quegli anni di reazione alla critica vuota e accademica dei retori, la critica storica. Questa era la materia che gl'insegnanti di lettere trattavano nell'università; e questa per conseguenza era pur la materia che naturalmente s'offriva per i temi delle esercitazioni scritte, che i professori di facoltà potevano ragionevolmente assegnare ai normalisti.

Egualmente, il metodo storico s'imponeva per gli esercizi scritti e le dissertazioni degli alunni di filosofia, poichè le menti dei giovani appena iniziati a questi studi non potevano esser capaci di soluzioni originali di problemi, i quali hanno una lunghissima storia, la cui conoscenza, almen parziale, è condizione di ogni eventuale originalità. E la storia quindi, lo studio dei classici della filosofia, doveva fornire gli argomenti a questi primi lavori, se questi avevano da esercitare con sincerità e con profitto le attitudini speculative degli alunni.

In generale, se i lavori non dovevano limitarsi a una ripetizione della materia esposta nel corso dell'insegnante, nè ridursi a un vano e pericoloso sproloquio conforme al grado di capacità già raggiunto

dagli alunni; ma essere un eccitamento a nuovi studi e a vita proficua, anzi a vita reale, che è sempre progresso, del loro spirito, bisognava si trasformassero appunto in ricerche di qualche cosa di nuovo, ancorchè di non grande interesse.

Preparazione all'ufficio didattico con prove di lezione, sì: ma sulla base di qual sapere? Di quello stesso che si porta dal liceo? Allora si potrebbe abilitare all'insegnamento prima di entrare nell'università! Per insegnare bisogna posseder bene quel che s'ha da insegnare: bene in qualità, non in quantità. Avere idee ben chiare, criticamente vagliate, capaci di giustificarsi, dell'argomento della lezione. E come queste idee s'acquistino il professore universitario l'insegna col suo metodo critico, che muove dalla cognizione della bibliografia completa su ciascuna questione, e procede all'esame dei testi, alla discussione della letteratura a cui essi han dato luogo, fino alla formazione di un'opinione propria, che paia la più accettabile allo stato degli studi, come si dice. Anche le prove didattiche, quindi, suppongono e richiedono una vera e propria trattazione scientifica del soggetto: la quale non può spaziare per tutta l'estensione d'una materia d' insegnamento secondario: ma dev' essere speciale sempre e ben circoscritta, come saggio dell'opera, che l'insegnante futuro dovrà proseguire da sè, giorno per giorno, durante tutta la vita.

Per un verso e per l'altro la Scuola Normale si veniva trasformando, adunque, in un seminario scientifico; e gli *Annali* venivano a rappresentare fedelmente la vita spirituale che in essa ferveva. Quale fervore e quale specie di studi fosse allora nella Scuola Normale si può scorgere da quel che diceva il D'Ancona il 10 gennaio del '77 commemorando tra i normalisti un loro compagno, da meno di un anno uscito dalla scuola, e già morto: Enrico Frizzi: « In lui vivace ingegno, congiunto a maturità d'intelletto, a pazienza nelle ricerche, a desiderio insaziabile di sapere. Voi tutti ricordate i buoni

frutti che nel suo studio ei ci diede negli esercizi scolastici: gli esperimenti di lezioni, nei quali si mostrò franco, ordinato, preciso; i lavori letti nelle nostre conferenze, in che diede a divedere acutezza di mente e pratica del buon metodo critico. Nelle vacanze, anzi che riposarsi, correva a lavorare nelle biblioteche di Firenze, si faceva esperto nel leggere i manoscritti, andava in traccia di argomenti non ben trattati od ignoti, tesoreggiava notizie non divulgate, e ne faceva argomento ai futuri esercizi di questa nostra scuola. Sapeva che il campo della storia letteraria è quasi tutto da ricercare e coltivare di nuovo, e si veniva provando a quei lavori eruditi, pei quali era nato. Rammenterete quel ch'ei ci lesse dell'invido coetaneo di Dante, Cecco d'Ascoli, del quale studiò su nuovi documenti la vita e gli scritti; e poi di Matteo Palmieri, imitatore di Dante, del quale cercò sui manoscritti, fra loro comparandoli e traendone fuori la corretta lezione, il poema della *Città di vita*, dandocene compiuta notizia. Più tardi, attratto dal desiderio di più a fondo studiare quel secolo di cui tanto si parla, e così poco ancora si sa, il secolo decimoquinto, si pose con ardore a cercare ciò ch'esso fu nella politica, nella letteratura, nelle ricerche erudite; e, prendendo avviamento al lavoro da una monografia su Vespasiano da Bisticci,... mosse con piede sicuro a conoscere e far conoscere altrui la storia civile e letteraria di quel periodo, che potrebbe dirsi degli albori del Rinascimento. Questa fu la sua Tesi di abilitazione per la Scuola Normale Superiore: incompiuta per certi rispetti, com'è naturale, ma per certi altri, ricca di fatti non noti o mal giudicati, di considerazioni importanti, di risultati degni d'osservazione.... Conserverò con amorosa cura le sue lettere, nelle quali ogni parola è fedel ritratto dell'indole sua, così ingenua ed amorevole; e quelle copie di antiche Rime inedite, tratte dai codici fiorentini, dove fin la nitidezza del carattere e la cura d'ogni minuzia nei raffronti, mi ricordano la sua

esattezza e diligenza singolarissime. E a voi, o giovani, che state per compiere, o soltanto cominciate questo difficile arringo, io avrei voluto porgere a esempio nella vita e nelle opere il Frizzi.... »[1].

Di un altro giovane, buono e valente, Tommaso Giorgi, morto anche lui nel primo anno della carriera d'insegnante, lo stesso D'Ancona un anno prima ricordava in iscuola: « Voi tutti siete testimoni dei progressi che fece: dell'accrescimento diuturno, graduato, sicuro di cognizioni: voi tutti ricordate quale unanime approvazione uscisse spontanea dalle vostre labbra, quando l'anno scorso lesse nella scuola di magistero uno scritto, ove in bel modo accoppiavansi insieme indole scientifica ed artistico garbo; e quella lode era giustamente dovuta a chi, essendo fra i primi, non che sollevare contro di sè l'invidia, temperava con la modestia ogni vanto che dirittamente gli competesse »[2].

Quali insegnanti intanto la scuola venisse formando bastano ad attestarlo i nomi dei normalisti, che già s'è avuto occasione di citare; ai quali altri non meno insigni degli stessi anni se ne possono aggiungere; come per le lettere: Felice Bernabei, Augusto Romizi, Astorre Pellegrini, Ermanno Ciampolini, Giuseppe Ferraro, Italo Pizzi, Girolamo Vitelli, Vincenzo D'Addozio, Giuseppe Martinozzi, Amedeo Crivellucci, Giovanni Monticolo, Pietro Cavazza, Giovanni Decia, Sigismondo Friedman, Giovanni Setti; e per le scienze: Giulio Ascoli, Ernesto Padova, Ferdinando Aschieri, Cesare Arzelà, Francesco D'Arcais, Paolo Paci, Dino Padelletti, Antonio Roiti, Luigi Donati, Alberto Tonelli, Salvatore Pincherle, Guelfo Cavanna, Adolfo Venturi, Luigi Bianchi; per scegliere solo i nomi che sono

---

[1] A. D'Ancona, *Ricordi ed affetti*, Milano, Treves, 1901, pp. 164-67.

[2] È a stampa un completo *Elenco degli alunni esciti dalla Regia Scuola Normale Superiore di Pisa fino all'anno 1896* (Pisa, Nistri, 1896); rinnovato nel 1916.

più largamente noti [1]. Uomini non tutti, certo, di eguale statura: ma tutti tra i più benemeriti non solo della scienza italiana, ma del pubblico insegnamento. Chè se la fama di un Girolamo Vitelli vola più alto come del maggiore ellenista italiano, sanno i suoi scolari, e sono forse centinaia, e sanno i suoi colleghi, ch'egli è pure il più coscienzioso ed efficace dei maestri; di quelli, la cui parola accompagna per tutta la vita, la cui immagine paterna assiste sempre amorevole e confortatrice a chi ne segua l'esempio nella scuola, nella vita e nella scienza con pari scrupolosa coscienza e sicura onestà. E dei molti altri men noti, alcuni dei quali sarebbe ai più fin vano citare, chi attesterà i servigi resi alla scuola?

Non mi fu maestro Pietro Tosi, uno di questi non men benemeriti normalisti, che consacrarono la loro vita alla scuola, e non salirono in fama nel mondo letterario e scientifico: ma molti e molti giovani d'Italia ebbero il beneficio del suo senno e del suo cuore di educatore nel Collegio Cicognini di Prato e in quel liceo, ai quali egli fu preposto buon numero d'anni, finchè la cecità non l'ebbe costretto a ritirarsi. Era della valorosa schiera dei normalisti abilitati nel 1874. E quando venne nel 1895 a Pisa a tentare con un'operazione di raccendere quel fioco lume, che solo gli restava, e minacciava già di spegnersi affatto, egli, già innanzi negli anni, trovò vecchi gli antichi maestri, e alla Normale un'altra generazione. Pure nel buio di quella sua stanzuccia, all'ospedale, gli antichi maestri s'alternavano coi giovani confratelli, a tenergli compagnia. Il D'Ancona ci parlò di lui, e de' suoi meriti, e ci esortò a visitarlo come persona della nostra stessa famiglia. E noi sentimmo poi il bisogno di tornare all'ospedale ogni giorno; poichè il Tosi ci parlava dei nostri maestri e della Scuola d'una volta,

---

[1] *Op. cit.*, p. 158.

e ci pareva di riandare vecchie memorie domestiche. E ci ragionava poi del Cicognini e de' giovani lontani; e col Puccianti, che veniva anche lui a trovarlo, discorreva con tanto amore e con tanta fede degli scolari di Prato, e delle sue idealità e delle sue speranze di educatore, che noi ci vedevamo innanzi, negli anni avvenire, la nostra scuola, che ci attendeva: la promessa e la meta della nostra vita. La fede dell'educatore provetto che stoicamente soffriva i suoi presenti dolori col pensiero alla sua scuola, si comunicava alle anime nostre, e ci giovava certo assai più di parecchie lezioni di metodo.

Ma mio maestro fu, nè qui posso tralasciarne il nome, un normalista del '71, Gaetano Rota Rossi, un altro dei molti, che soltanto gli scolari conobbero: insegnante non pur di rara dottrina, ma di appassionato amore alla scuola, per la quale visse tutta la sua vita di studio e di lavoro, immaturamente troncata. Molti ricorderanno quanto gli devono del buon avviamento della propria cultura: io devo anche ricordare che egli mi parlò per primo della Scuola Normale, e m'indusse a cercare in essa, quello che a me bisognava, e che infatti credo avervi trovato. Buon maestro, a cui la metodologia del pedagogismo non aveva nulla da insegnare; e al quale spesso ritorna ad ispirarsi il memore pensiero, studiando a suo modo questa pedagogia della scuola media.

VII.

La Scuola Normale dunque mostrava coi fatti che l'avviamento, che spontaneamente essa aveva preso, era il migliore; e solo potevasi desiderare che il regolamento, seguendo questo naturale sviluppo della istituzione, fosse modificato secondo le esigenze che la vita stessa della Scuola aveva messe alla luce. Il Regolamento 23 giugno

1877, del Coppino, diede infatti al direttore e ai professori della Scuola la libertà di movimento di cui sentivano il bisogno, abolendo il minuto e antiquato regolamento degli studi del Matteucci, e consacrando legalmente le conquiste, che l'esperienza didattica aveva fatte, rispetto al miglior modo di ottenere lo scopo che il nuovo Regolamento confermava alla scuola (art. 1) : « preparare ed abilitare all'insegnamento nelle scuole secondarie e normali ».

Fu definitivamente fissato a quattro il numero degli anni costituenti il corso della scuola : due di studi preparatori, due di studi normalistici. La Sezione di lettere e filosofia fu suddivisa nettamente in tre sottosezioni : filologica, storica e filosofica; e in quattro quella di scienze : matematica, fisica, chimica e scienze naturali (l'ultima fu un'aggiunta *ex novo* al quadro precedente della Normale). L'art. 9 stabiliva : « la divisione degli alunni di ciascuna sezione fra le varie sue sottosezioni viene fatta soltanto per quelli degli anni normalistici ». Così, nei primi due anni, tutti gli studi venivano ad essere comuni, e i corsi filosofici assegnati quindi anche ai futuri normalisti di lettere e di storia : e per quelli di filosofia, ai corsi soverchiamente numerosi di materie filosofiche ordinati dal Matteucci, venivano sostituiti i corsi filologici e storici, necessari a rafforzare quella cultura strumentale a loro occorrente per attendere proficuamente allo studio storico della filosofia : l'unico, come s'è visto, adatto a' novizi; l'unico (checchè ne vadano dicendo ora i filosofanti indisciplinati, facili poi sempre a fraintendere il vero significato dei problemi filosofici non nati ieri, e da loro trattati col rozzo metodo di pensare proprio di scienze inferiori al punto di vista filosofico) l'unico, dico, che possa valere d'introduzione alla ricerca filosofica originale.

Per gli alunni della sezione scientifica si divideva bensì anche il corso preparatorio tra le scienze naturali e le scienze fisico-matematiche. Un alunno

fu stabilito non si potesse iscrivere a due sottosezioni del corso normalistico se non in via eccezionale, dopo special parere del Consiglio direttivo. Il criterio, infatti, della divisione tra studi preparatorii e normalistici era quello insufficientemente applicato già nei precedenti regolamenti: che l'ultimo periodo degli studi normali dovesse direttamente indirizzarsi alla preparazione dell' insegnante per la speciale materia, in cui egli voleva abilitarsi. Quindi la necessità di distinguere gli studi, e specificarli.

Ma in che modo si doveva fare questa preparazione? e in che modo, prima di tutto, avviare nel primo biennio agli studi necessari a siffatta preparazione? È evidente che la natura del corso preparatorio doveva essere determinata dalla natura del corso normalistico, in cui la scuola veniva ad assolvere il proprio ufficio. E viceversa, il criterio a cui si voleva informato il corso normalistico, può intendersi guardando come venivano ordinati gli studi del rispettivo corso preparatorio. Orbene, in questa parte il Regolamento del '77 è molto laconico e molto eloquente: « Art. 10. Negli anni degli studi preparatorii i giovani seguono i corsi del primo e secondo anno delle facoltà rispettive nell'ordine che per l'anno corrispondente viene indicato dalla facoltà relativa; fanno nell'interno della scuola conferenze e lavori sotto la direzione dei professori interni e degli alunni dell'ultimo anno normalistico, ed attendono ad insegnamenti speciali e allo studio delle lingue straniere ». Gli esercizi e le composizioni sono spariti: salvo gl' insegnamenti speciali sussidiari e lo studio delle lingue straniere, che deve servire a dare in mano ai giovani più potenti strumenti di lavoro, onde possano accrescere la loro cultura e muoversi più liberamente nel dominio dell'indagine scientifica, il tutto ora si riduce a *conferenze e lavori*. Quali conferenze? e che specie di lavori? I professori volevano che il regolamento lasciasse a loro il diritto d'organizzare, nel modo

che essi ritenessero più opportuno, questi studi del primo biennio: volevano il diritto di farli consistere in quello a cui di fatto essi li avevan ridotti: i lavori, in ricerche e saggi originali di critica; le conferenze, nella discussione di questi lavori. Infatti l'art. 11 richiedeva poi nell'esame finale della Scuola, per l'abilitazione, «*una dissertazione sopra un oggetto scelto dallo studente* ed una lezione fatta alla presenza della Commissione esaminatrice», disponendo che la Commissione avesse «facoltà d'interrogare il giovane sulla dissertazione». Questa dissertazione doveva essere la prova del profitto fatto massimamente nel primo biennio della Normale; come la lezione di quello fatto nel secondo: pel quale il nuovo Regolamento estendeva alla Scuola Normale le norme del comune regolamento delle scuole di magistero, nella parte in cui si potessero accordare con le norme speciali della Scuola. Ma gli alunni di questo secondo biennio, oltre a seguire i corsi didattici, prescritti dal regolamento delle scuole di magistero, era detto anche che dovevano *assistere* i compagni degli anni preparatorii «nelle loro conferenze e nei loro lavori», e magari impartire ad essi «lezioni speciali da stabilirsi d'accordo col Direttore della scuola, il quale sentirà, per questo, i Consigli direttivi speciali di sezione». Disposizione, la quale, anch'essa, veniva a definire per regolamento la consuetudine, che doveva già essersi formata, dell'attiva collaborazione dei normalisti, nei lavori a cui essi eran soliti attendere; e dell'aiuto quindi prestato da' più provetti a' novellini.

L'ordinamento del secondo biennio, costretto naturalmente a uniformarsi a quello delle scuole di magistero, allora da un anno instituite a canto a tutte le facoltà di filosofia e lettere, continuava bensì, e pareva intensificasse la tradizione degli esercizi didattici, assegnata alla scuola dai precedenti regolamenti. Ma in realtà, dopo quel biennio preparato-

rio, veniva ad essere sempre tutt'altra cosa dall'ordinaria scuola di magistero; e continuava quindi l'avviamento che già la Scuola aveva preso. Le prove di lezioni e le relative conferenze a Pisa presupponevano un serio e profondo studio di preparazione, di cui si doveva già aver acquistato il gusto e l'attitudine coi lavori del primo biennio. Non avevano per base effettiva, come accade in tutte le scuole di magistero, la stessa cultura liceale rinterzata dalla lettura di qualche manuale scolastico. I normalisti di Pisa si dovevano preparare alle lezioni, da fare innanzi ai loro ordinari maestri, dopo aver appreso il metodo onde si acquistano le idee chiare e certe intorno a ogni determinato argomento. E questo era un grandissimo vantaggio, per cui gli stessi esercizi didattici diventavano occasione e stimolo nuovo a quegli studi coscienziosi, metodici, profondi, che soli son capaci di dare all'insegnante la coscienza dei bisogni del suo insegnamento, quando ha da essere per davvero proficuo.

Il nuovo regolamento, del resto, manteneva tutte le parti buone del precedente, per ciò che riguarda gli esami di ammissione e le norme adatte ad assicurare alla Normale una eletta scolaresca. Quanto alla parte disciplinare, si continuava la tradizione di libertà ragionevole, iniziata con la riforma del '62, quando il relatore del Senato, il Matteucci, osservava: « Gli alunni delle Scuole Normali, sono giovani eletti, che hanno già mostrato di amare lo studio, sostenendo le fatiche richieste per prepararsi ai difficili esami d'ammissione, e che perciò intendono proseguire gli studi con ardore non comune. I regolamenti delle Scuole Normali non esigeranno per conseguenza da quei giovani più di quello che essi stessi spontaneamente sono disposti a fare per la loro istruzione. Essi troveranno nella vita, negli studi, negli esercizi in comune, nel consorzio amichevole con professori di fama universalmente ac-

clamata, quel legame incancellabile di dottrina, quella comunanza di affetti, quell'armonia dei metodi, che devono sostenerli e incoraggiarli nell'esercizio delle loro funzioni.... Nè le nostre Scuole Normali sono da confondersi con quei collegi, che hanno esistito o che pur tuttavia esistono, dove gli studenti sono ammessi a vivere con certe discipline rigorose non più confacenti all'educazione dei tempi nostri, e che forse anco per lo passato non hanno mai servito a risvegliare nei giovani, come si richiede nella vera educazione, il sentimento della dignità e della responsabilità dei propri atti » [1].

VIII.

Chi è stato infatti alla Scuola Normale ricorda di non aver patite costrizioni in quegli anni, che tornan sempre più lieti nella memoria. Avevamo l'obbligo, certo, di frequentare i nostri corsi universitari, e di prendere a fin d'anno i relativi esami, senza rimandarne nessuno : e quelli del secondo anno, — fra cui era per tutti compreso l'esame di licenza con una dissertazione, che voleva essere un lavoro come quello di laurea, — eran parecchi : e gravi, tutti insieme. Ma la frequenza dei corsi era rimessa in fatto al nostro buon volere; e ve n'erano che, indisturbati, se ne restavano non di rado in casa quando avrebbero dovuto essere all'università. Fino a un certo segno si lasciava correre, lasciando a ciascuno, anche in ciò, il rischio e la responsabilità della propria condotta. Ma in generale noi ci sentivamo attirati all'università, e attendevamo con desiderio le ore delle lezioni. Nè gli esami ci sgomentavano, perchè ai più promettevano premi e con-

---

[1] Cit. anche dal Betti nelle *Notizie* premesse al I volume degli *Annali*, pp. XVI-XVII.

forti alle fatiche dell'anno: e però erano piuttosto attesi con fiducia e con desiderio. Nella Scuola, dove ognuno viveva per suo conto, in una camera sua, servito del necessario, co' suoi libri, si godeva ogni possibile libertà. E si entrava ed usciva, quando pareva; e si studiava e dormiva, quando piaceva. Fisse erano le ore della mensa, che ci raccoglieva tre volte al giorno intorno al vice-direttore, che era pure il nostro professore interno di latino e greco, o al professore interno di matematiche (il taciturno Bianchi, nel cui sguardo intento noi almanaccando leggevamo sempre chi sa quali nuovi progressi d'analisi accanitamente inseguiti). Fissa era anche l'ora della rientrata, la sera, alle 21, salvo le domeniche e ogni altro giorno specialmente concesso, in cui ci si permetteva di tornare dopo la fine del teatro.

Quando ci venni io, nel novembre del 1893, per le abitudini, che avevo innanzi contratte, di libertà mi parve d'averne anche più del bisogno. Vi giunsi dal fondo d'una lontana provincia, dopo lungo viaggio di terra e di mare, senza sapere che avrei trovato, senza un'idea della vita che nella scuola m'aspettava, senza conoscer nessuno dei maestri, e solo di nome il D'Ancona e lo Zambaldi. Nè a Pisa avevo amici di sorta. Giacchè gli esami di concorso li avevo fatti presso l'università di Palermo; poi m'avevan chiamato, ed ero andato. Arrivai a Pisa che era notte; e mi rincrebbe di non poter quindi cercare subito la Scuola, per vederne almeno la facciata. Ma nell'albergo, mentre mi rifocillavo del digiuno del lungo viaggio, non seppi trattenermi dal chiedere a qualcuno se fosse vicina la Scuola Normale Superiore. E la mattina appresso, appena levatomi, corsi. Mi pareva che lì avrei trovato un'altra famiglia; e ne sentivo il bisogno, pensando con un certo smarrimento a quella lontana, lasciata laggiù, e non vedendo più da un paio di giorni faccia conosciuta. E la Scuola infatti m'accolse come un vecchio scolaro. M'aspet-

tava Giorgio, il portiere, che mi condusse dal Rosati, il vice-direttore, del quale portavo ancora addosso la cartolina che mi aveva annunziato l'esito degli esami. Egli mi chiese del viaggio fatto e mi diede con semplici parole il benvenuto. Si riseppe subito il mio arrivo, e molti normalisti si raccolsero nella camera, che era divenuta *pro tempore* mia, e quel giorno non fui più solo. La sera passeggiavo anch'io sul Lung'Arno con vari compagni, e mi pareva d'essere da un pezzo a Pisa.

Il giorno dopo venne il D'Ancona, che da un anno era succeduto al Betti nella direzione della Scuola; e mi chiamò a sè, e mi disse buone parole d'incoraggiamento. L'avevo già udito la mattina alla lezione dell'università; e m'era cresciuta la reverenza per lui. Sicchè, quando gli fui dinanzi, mentre egli parlava, quasi non osavo alzare gli occhi. E ogni sua parola, detta con l'accento di franchezza cordiale che il vecchio maestro sapeva, trovava diritta la via del cuore. Non mi ricordo precisamente che mi dicesse : certo uscii dalla Direzione con un vivissimo desiderio di meritarmi l'approvazione, la stima di quel maestro, con una gran fede nella sua opera; e ne scrissi quel giorno stesso, con gratitudine, al mio professore del liceo, che m'aveva indotto a concorrere alla Scuola Normale.

Quanto agli studi, nei primi giorni, naturalmente venivo cercando di pigliar aria. E per verità, dapprima provai un certo sgomento. Uno de' normalisti, vicino a me di stanza, e verso del quale mi sentii presto attratto per l'entusiasmo con cui egli mi parlava de' suoi lavori e per la sicurezza con cui già mostrava di muoversi nelle ricerche scientifiche, destò in me fin dal primo giorno il desiderio di seguir le sue tracce. Di questo debito, che io ho verso Augusto Mancini, com'egli ne avrà uno simile verso altri compagni precedenti, non c'è normalista che possa dirsi esente. Ognuno ha trovato lì qualcuno, che l'ha spronato e gli ha additata una via. Ma quando ero col Mancini, e lo vedevo tra le bozze di

stampa dei lavori già compiuti e gli appunti che veniva con grande alacrità raccogliendo e distribuendo sempre metodicamente in varie rubriche, tra il greco di Eusebio che allora studiava e il tedesco delle monografie critiche che veniva compulsando, e che la Scuola Normale aveva acquistate appunto per i suoi lavori, come soleva fare per tutti, io, che fino a ieri non avevo scritto altro che i miei componimenti e le mie traduzioni scolastiche, e non avevo mai guardato una pagina di tedesco, e non sapevo nè anche cosa fossero le bozze di stampa, vedevo tra me e il Mancini, che pur mi pareva il segno a cui anch'io avrei dovuto presto avvicinarmi, un abisso. E non ci dividevano se non due anni di studi.

Simile sgomento vidi più tardi in un valentissimo giovane, che prometteva per forza di studi e genialità d'ingegno salire assai in alto nella filologia classica, e la cui fine pietosa, a Gottinga, mentre perfezionava colà la sua istruzione universitaria, non sarà mai abbastanza compianta da quanti l'amammo e da quanti lo conobbero. Cammillo Vitelli venne alla Scuola Normale nel novembre 1895: già molto innanzi nella conoscenza del greco e del latino, e assai ben preparato in tutte le discipline. Ma non sapeva ancora il tedesco; e però si vedeva lontano lontano da quella filologia, il cui amore pareva portasse nel sangue; e uno dei primi giorni mi manifestava il dubbio che per grandissima parte del suo tempo, negli anni dell'università, egli dovesse rinunziare agli studi che più gli stavano a cuore, poichè aveva intanto da imparare quel benedetto tedesco: e quasi temeva di non poterne venire a capo. Io lo confortai assicurandolo che in capo a pochi mesi egli avrebbe saputo già tanto della lingua da poter cominciare a servirsene a' suoi bisogni; e poi si sarebbe spratichito appunto servendosene. E il povero Cammillo, che aveva una volontà di ferro, dopo pochi mesi era in grado di parlare il tedesco, e correva per Pisa in traccia di tedeschi per esercitarsi. E s'era già avviato velocemente

per i suoi studi, nei quali i pochi anni che visse gli bastarono a produrre frutti notevolissimi.

Così anch'io a poco a poco nell'aria tiepida della Normale venni prendendo animo. Cominciai anch'io a frugare tutti i giorni nella biblioteca, per portarmi in camera sempre nuovi libri, e riviste, che si divoravano. Cominciai anch'io a leggiucchiare il tedesco; e intanto a raccogliermi intorno a qualche lavoro speciale: fin da' primi mesi del primo anno. Il D'Ancona e il Crivellucci portarono un giorno in iscuola un elenco di temi, invitando ciascuno a scegliere il suo, e suggerendo quindi la bibliografia da tener presente e la maniera d'iniziare le ricerche. Io presi a soggetto del mio lavoro di letteratura italiana la *Rosmunda* del Rucellai per studiarne le relazioni con la *Sofonisba* del Trissino e con i modelli greci. E per il lavoro di storia mi misi a indagare le *Leggi suntuarie nel Comune di Pisa*. Qualche risultato nuovo parmi di aver ottenuto nell'uno e nell'altro lavoro; ma il vantaggio che ne ricavai fu altro, e assai maggiore, com'è facile intendere. Per parlare della *Rosmunda* dovetti leggere tutti gli scritti del Rucellai, e molte altre tragedie del Cinquecento, e quelle del teatro greco, sia pure nelle traduzioni del Bellotti; e studi critici speciali, e storie letterarie generali: e tutto con quell'attenzione intensa che si pone a ciò, in cui ci si vuol formare una convinzione, per poterne dire qualche cosa noi. Perchè già sentivo dai compagni, e vedevo nelle conferenze della scuola, che i giudizi del D'Ancona eran severi quando non si dava prova d'aver fatto quanto si sarebbe potuto per mettersi in grado di dire qualche cosa di positivo, di chiaro, di preciso e di nuovo. Si ricordavano bene i suoi rabbuffi, o le sue critiche, condite da barzellette pungenti, di certi lavori pretensiosi e vacui. Si veda un po' quel che ne racconta il Kirner nel suo *Diario* [1], a proposito d'uno scritto da lui pre-

[1] *Discorsi e scritti*, pp. 14-15.

sentato al D'Ancona nel primo anno: « Ogni volta », scrive il Kirner, « ogni volta che ripenso a quella conferenza, sento più viva l'ammirazione per quell'uomo, che senza scoraggiarmi, aveva demolito il mio lavoro, anzi tutto me stesso.... Nè io provai nessun dispetto, anzi da quel momento mi sentii legato a quella persona, che mi aveva aperti gli occhi, dai vincoli della gratitudine. Bisognava ricominciare da capo: i fatti, non le astrazioni e le vuote chiacchiere, dovevano essere d'allora in poi argomento dei miei studi ».

I fatti, è vero: questo sentivamo tutti che il D'Ancona aspettava da noi: questo trovavamo sopra tutto ne' suoi libri, che tutti leggevamo appena entrati nella Scuola, se non li avevamo letti prima. E qualcuno poteva avergli veduto certo risolino malizioso sulle labbra, se gli parlava del suo desiderio di darsi alla filosofia o, comunque, di occuparsene. Egli aveva perduto ogni fede nei sistemi, forse dacchè ne aveva conosciuto, giovanetto, un assai arruffato rappresentante [1]; e un giorno mi disse che non sapeva concepire altri studi filosofici seri, che quelli di storia della filosofia: che dopo Platone e Aristotele non c'era più nulla da inventare; che infatti tutta la storia da allora non aveva fatto altro che ripetere or l'uno or l'altro di quei due sistemi, i quali avevan descritto fondo all'universo. Che quindi, poichè questi fatti dei continui rimaneggiamenti del pensiero filosofico c'erano, bisognava bensì occuparsene, ma storicamente, come si fa delle religioni, delle superstizioni, delle leggende popolari, e così via. Non che dimostrasse di non aver nessuna fede; anzi tornava non di rado nelle sue considerazioni storiche un motivo religioso manifestamente inconcusso: ma, appunto, non voleva esser altro che una fede, ritenendo il D'Ancona impossibile ogni forma di sistemazione determinata e

---

[1] Paolo Morello, che fu suo maestro di filosofia. V. la mia nota in SPAVENTA, *Da Socrate a Hegel*, Bari, Laterza, 1905, p. 299.

positiva, fosse pure d'una religione. Si sentiva bene che non era uno scettico; ma scettico si dimostrava verso tutte le costruzioni intellettuali degli uomini, e però richiamava ai fatti; e si vedeva che provava un certo rincrescimento se nel secondo biennio, in cui gli studi della Scuola si biforcavano, qualcuno, da cui aveva creduto si potesse cavare qualcosa, si sviava dietro alla filosofia. « Un'altra anima perduta »! — disse una volta.

Ma contro questi principii reagiva salutarmente il buon gusto e l'ingegno dell'uomo: il quale, se per sistema aborriva dal ragionare astratto e dal muoversi tra le idee, e l'opera d'arte voleva si cercasse solo come fosse nata, senza affrontare l'analisi estetica di essa, a cui non basta più la cognizione dei fatti accertabili; se insomma, negli studi letterari, ci predicava che badassimo alla storia, e lasciassimo da parte le discussioni estetiche, non credeva perciò che qualcuno per doti naturali e per attitudini d'ingegno non potesse far bene anche a provarsi nella valutazione diretta dell'arte: ed era pronto a riconoscere ed apprezzare i buoni saggi di critica, che qualche rara volta venivano letti nelle nostre conferenze. Ricordo le lodi da lui date a un compagno, che gli lesse un suo bel lavoro sul *Pastor fido*, di pura analisi estetica. E ricordo una sua sfuriata confidenziale contro certi articoli, che furon pubblicati sul principio del 1895, contro il metodo storico prevalso da un pezzo nell'insegnamento superiore della letteratura italiana. A un tratto, si fermò, e cavandosi il cappello: « Innanzi al De Sanctis », disse, « io sono il primo a inchinarmi ». E continuò ricordando l'entusiasmo che il gran critico suscitava a Torino nelle sue conferenze dantesche degli anni tra il 1854 e il '57. E conchiuse: « Ma per quella critica ci vuole l'ingegno del De Sanctis ». La verità è che per la stessa critica del De Sanctis occorre la preparazione storica; e lo stesso De Sanctis veniva ammonendo, com'è noto, quello che inculcava a Pisa

il D'Ancona, e che s'è udito p. e. dàlla sua bocca nella commemorazione del Frizzi: che, cioè, la nostra storia letteraria fosse tutta da rifare. A ciò si richiedevano, e in parte ancora si richiedono, indagini monografiche, speciali, minute: occorreva ed occorre quella filologia, a cui il D'Ancona avviava sapientemente.

Con lo stesso metodo si doveva procedere nei lavori di storia, che si preparavano pel Crivellucci, il quale ne pubblicava i migliori ne' suoi *Studi storici*. E i due insegnamenti si davan la mano. Per ragionare delle leggi suntuarie di Pisa a me toccò non solo di leggere molti libri di storia, ma lavorare alcune ore al giorno per un paio di mesi in Archivio: non soltanto per cercare se vi fossero altri provvedimenti in proposito, oltre quelli già messi in luce da uno studioso della storia locale, ma anche per rendermi conto dell'importanza di essi rispetto all'economia e alle usanze del tempo.

E mi ricordo d'avere scorsi, oltre i registri dei consigli del comune, tutti quelli dei pubblici notai, per tutto il sec. XV e il cominciare del XVI, indagando attraverso i contratti nuziali le condizioni dell'economia domestica e i costumi della vita privata relativi al mio soggetto. Anche quel lavoro, se meritò qualche lode dal Crivellucci, rimase poi imperfetto; ma anch'esso era servito largamente al suo vero scopo: non solo per le disposizioni che potè educare in me alla ricerca attraverso i manoscritti, ma per l'abitudine, che era adatta a creare, alla pazienza di chi indaga, in ogni sorta di studi, verità nuove, e deve perciò lavorare e lavorare, tentando tutte le vie possibili, per trovare, e spesso non trovando nulla, ma ottenendo così di quando in quando il compenso, anche delle fatiche infruttuose, nella gioia d'una scoperta; che, per quanto piccola, è una scoperta, ed è una pietruzza utile, anzi necessaria a un edifizio, che a poco a poco può levarsi alto, e farsi ammirare.

E questi lavori, a cui ciascuno per suo conto at-

tendeva, venivan maturando ogni giorno in mezzo quasi all'interesse comune nella Scuola. Anche lì dentro, com'era naturale, affinità di anime e di abitudini facevan nascere vari gruppi di più stretta intimità. Ma in ogni gruppo si può dire che il lavoro di ciascuno fosse lavoro di tutti; perchè non c'era osservazione nuova, o nuovo dato scoperto, non c'era nuovo libro che si trovasse utile al proprio tema, di cui non si desse comunicazione agli amici, e non si discorresse insieme. Quante difficoltà non si risolvevano così! Quante induzioni non venivano abbandonate o corrette dopo averle discusse insieme! Era una vera, intima, attiva e continua collaborazione, nella quale ciascuno aveva la sua parte di fatica e la sua parte di profitto. Talvolta i lavori dei più giovani, dei più buoni, come ne càpitano non di rado alla Scuola Normale (come quei poveri morti lodati dal D'Ancona), i quali vengon lì a mettersi a fianco dei più provetti con la fiducia di fratelli minori, erano per i più provetti un pensiero assiduo, come di cosa propria. E se ne chiedeva continuamente, e se ne seguiva lo svolgersi lento con occhi d'amore e con voti d'augurio. Un solo anno ci divideva dal corso di Fortunato Pintor (non dispiaccia alla schiva modestia dell'amico trovar qui anche il suo nome, che devo menzionare in onore della nostra *alma mater* comune!); ma era tanta l'ingenua bontà, tanto il candore della sua anima, che al Salza (caro amico, sempre, rimpianto!) e a me, più che un fratello minore, ci pareva quasi di vedere in lui un figliuolo. E la premura nostra ai progressi de' suoi lavori sul dominio di Pisa nell'isola d'Elba, sul Catone dantesco, sulle liriche di B. Tasso, sul teatro fiorentino del secolo XVI, e su altri argomenti da lui studiati negli anni che fummo insieme, non credo possa esser superata da quella che il padre ha per la buona riuscita dei figli. Devo dirlo per dar un'idea adeguata alla realtà della Scuola Normale. Non che dovessimo spronare al lavoro il nostro più giovane

compagno: tutt'altro! Che anzi dal secondo anno in su ci impensierivamo per la sua salute; e tutte le notti, andavamo da lui per persuaderlo a lasciare il tavolino, e andare a letto. Ma egli era così tenace alla fatica, che non pareva sentisse mai bisogno di riposo. E rideva con noi degli studenti dell'università, che, rincasando a sera assai tarda e vedendo dalla piazza dei Cavalieri illuminate le nostre finestre, inorridivano di noi, e ci urlavano a squarciagola: « Sgobboni! ». Ma non rise Gioacchino Volpe, quando ci venne anche lui nel 1895, da Sant'Angelo dei Lombardi, ben piantato, tarchiato, con quel suo sorriso a fior di labbra, fermo, che pareva rispecchiasse sempre un pensiero chiuso e fisso: selvatico, piuttosto, e uso a poche cerimonie. Il quale, dopo una o due volte che si sentì disturbato sgarbatamente da quell'urlo, ritenne indispensabile all'onore della Normale che si dovesse troncare quella molestia con una sortita, da rovesciarsi improvvisamente sui disturbatori dell'ordine pubblico (che veramente non si può dire che *regnasse* mai nella nostra piazza, poichè essa era sempre deserta). Non ricordo precisamente come la cosa andasse a finire: ricordo bensì il corto e nodoso bastone, con cui il buon Volpe si apparecchiava alla pugna. Pintor, dunque, rideva, e stava saldo alla sua sedia fino alle 2 e alle 3 del mattino, quando, con quella sua scrupolosa coscienza da asceta che non ha perdonato mai alla carne la più piccola debolezza, penetrava sempre più addentro, col suo diritto acume, nelle questioni e questioncelle che veniva incontrando, anzi facendo nascere sul cammino delle sue indagini. Nè valevano le nostre esortazioni, finchè non diventassero quasi ordini perentorii, ai quali egli, per la sua bontà, s'arrendeva. Chi può ridire l'accuratezza sagace con cui egli, fin d'allora, guardava e riguardava da tutti i lati le questioni studiate, e la pazienza instancabile con cui cercava di precisar tutto, a costo di qualunque fatica? A chi non conosca

l' uomo, in questi tempi di brutta manìa titolografica e di leggerezza frettolosa, basti dire che l' ultimo suo lavoro, sul teatro fiorentino del secolo XVI, a cui più anni attese con studi indefessi e con larga esplorazione delle biblioteche pubbliche e private di Firenze, lodato assai dai maestri, a Pisa e a Firenze, e incominciato a stampare negli *Annali* della Scuola, è stato poi condannato dal Pintor a restare inedito in un cassetto, perchè a lui non sembra in tutto finito, nè egli non s' indurrà mai a riconoscere di aver fatto per esso tutto il possibile. E sarebbe un lavoro da onorare ogni più insigne studioso e da giovare assai alla storia della nostra letteratura.

Un Pintor nella Scuola Normale è modello, non pur di coscienza scientifica, ma di quella squisita moralità, che solo si conosce e solo può edificare nell'intimità di una consuetudine di tutti i giorni: era uno degli strumenti più preziosi ed efficaci.... della vera preparazione degl'insegnanti. Guardando a lui, tutti sentivamo il bisogno di esser buoni, seri, scrupolosi nell'adempimento di tutti i nostri doveri; e ci nasceva nell'animo un certo desiderio di sacrifizio, per qualcuno e per qualche cosa, per una qualche idea nobile e pura. Desiderio, che è forse il *porro unum* del maestro.

I nostri lavori dopo la tesi di licenza del secondo anno erano, fin dal principio del terzo anno, la preparazione della tesi di laurea e di abilitazione, e quella degli esperimenti di lezioni che ci toccava di fare così nel 3°, come nel 4° anno. Le quali lezioni si badava bene ad avvertirci, anche dal D'Ancona, che non avessero carattere universitario: ma l'abitudine già fatta negli studi, e le esigenze effettive degl'insegnanti ci traevano a prepararle, come già s'è accennato, in maniera che si facesse uno studio profondo dell'autore o dell'opera, che era argomento della lezione, e di quello che di più importante si fosse scritto sull'argomento. L'esposizione non doveva entrare in minute discussioni critiche,

ma doveva scaturire dalla cognizione esatta e dal giudizio ponderato delle discussioni già fatte da altri. E dico, doveva: perchè, se uno preparava la sua lezione di letteratura italiana senza aver fatto tutto questo, alla lezione succedeva una critica del D'Ancona, che sciorinava lui tutto quello che non s'era veduto, e che si sarebbe dovuto vedere per acquistare quelle idee esatte, che il maestro non trovava nella lezione. Quanto al metodo, egli non chiedeva altro, se non che l'esposizione fosse ordinata, chiara: tutto ciò, insomma, che può chiedersi, e che deriva, quando deriva, dalla stessa *re bene perspecta*.

Quando c'ero io nella Normale, d'insegnamenti speciali interni non c'era se non quello di lingue straniere; e questo si limitava, credo per ragioni di bilancio, al tedesco; e poi, per le scienze, tre corsi alterni del prof. L. Bianchi: Teoria dei numeri, Teoria dei gruppi di sostituzioni e delle equazioni algebriche secondo Galois, e Complementi di calcolo; e per le lettere e filosofia due corsi del prof. Rosati, di lingua e grammatica latina, e di lingua e grammatica greca, appartenenti agli studi preparatorii del primo biennio. Questi corsi avevano carattere liceale; e s'intende agevolmente quale ne fosse il fine e il vantaggio.

Ma Filippo Rosati per noi non era tanto il maestro modesto e bonario di questi corsi, quanto il vice-direttore, e quasi la personificazione di tutta la Scuola, nella sua vita ormai semisecolare. Egli era stato abilitato lì nel '62; e poi era stato subito nominato professore interno, con vitto e alloggio nella Scuola; e vi si trovava quindi dal 1860. Due generazioni eran passate per la Scuola: ed egli era rimasto, e ricordava tutti, e alla mensa ci parlava della gioventù di quelli che noi vedevamo già maestri, già canuti, nelle università: e ci diceva come e quanto studiassero, e come si bisticciassero (il D'Ovidio, p. e. e il De Dominicis litigavano meridionalmente a occhiate, lì a tavola) e come si divertis-

sero; e dei maestri che erano stati a Pisa e non c'erano più, o erano morti. Un giorno ci ricordava le grandi attitudini di Francesco Fiorentino al difficile insegnamento della pedagogia. Il Villari, il Betti non c'erano più; ma egli li teneva presenti tra noi; il D'Ancona, non alloggiava nella Normale, e non veniva alla nostra mensa; ma egli, il Rosati, ci portava sempre il suo pensiero, i suoi desiderii, e pareva volesse dirigerci come primo *inter pares*, perchè il D'Ancona fosse contento di noi. E a lui sapevamo di poter aprire l'animo nostro, trovandolo disposto a indulgere anche ai nostri errori, che correggeva con un' osservazione scherzosa, quasi impersonale, e talvolta con uno sguardo che era disapprovazione, ma temperata da un sorriso. « Pippo », come si chiamava qualche volta tra noi, ci reggeva con l'affetto; e nessuno avrebbe mai pensato a dargli un dispiacere. E ci era simpatico per i costumi semplici e rigidi, di cui ci dava l'esempio, vivendo da tanti anni quella stessa vita da cenobita, che noi pensavamo prossima a terminare per noi, fra breve, insieme con gli studi giovanili, con la preparazione alla vita. E l'ammiravamo noi giovani quando lo vedevamo nelle mattinate più fredde uscire assai per tempo dalla scuola, col fucile in ispalla e gli stivali a mezza gamba, che pareva più giovane di noi. E i più di noi l'imitavano, come potevano, indurandosi nella palestra, nella scherma, e nel bagno della scuola, e negli esercizi podistici su per le Alpi Apuane. Giacchè alla scuola si lavorava, ma non s'intristiva, almeno i più [1].

Nè era un'arcadia di filologi e filosofanti. V'erano amicizie profonde di spiriti fraternizzanti, ma c'erano anche pugni e bastonate. Non parlo delle discussioni calorose, che frequentemente s'accende-

[1] [Del prof. Rosati, morto il 21 febbraio 1915, scrissi una *Necrologia* nel *Giornale d'Italia* del 24 febbraio di quell'anno; la quale è riprodotta nel volume: *Nell'anniversario della morte di F. R.* (Pisa, 1916)].

vano alla fine della mensa, quando si restava soli, tra i letterati da un lato e i matematici dall'altro, che non eravamo mai d'accordo; e pareva che di qua e di là della tavola si guardasse il mondo con diversi occhi; e che ci fosse una logica per quelli, e una per noi. Quelle discussioni, per quanto si strillasse, fino a far accorrere Pippo, finivano sempre in una risata. I pugni, se non ricordo male, vennero quando il cresciuto interesse politico, allora tenuto desto negli animi nostri dai luttuosi fatti d'Africa e dagli appassionati dibattiti intorno alla moralità e al valore politico del Crispi, fece nascere nella scuola una sala di lettura, per la quale il D'Ancona ci concesse il locale e l'uso degli ultimi numeri di alcune riviste più interessanti della nostra biblioteca o sue. Lì leggevamo sempre tutte le recensioni del *Giornale storico* del Renier, che esercitava una grande efficacia sulle nostre menti. Ma lì leggevamo anche i giornali politici, che accendevano allora il nostro animo, ed eran causa di fieri contrasti.

Quando inaugurammo la nostra sala vennero, per nostro invito, il D'Ancona e il Rosati con Filippo Serafini, il romanista, allora rettore dell'Università: e noi facemmo per bene gli onori di casa, con paste ed applausi, che non finivano più. La sala non era grande; e tra i normalisti interni e gli aggregati, che v'erano raccolti, era una folla che si stipava attorno ai vecchi maestri, acclamati calorosamente. Il Serafini aveva un nodo alla gola; e non riuscì a parlare. Ma il D'Ancona, che aveva sempre il discorso pronto e adatto per tutte le occasioni, pur con voce che tremava, ci disse belle parole di augurio e di consiglio, lodando il nostro proposito d'interessarci alle questioni politiche, poichè la scienza riceve il suo valore dalla vita; ma esortandoci col suo esempio a non perdervi troppo tempo e a non mettervi troppo interesse, perchè non ne avrebbero sofferto solo i nostri studi, bensì anche l'animo nostro. « Non leggete troppi giornali, e non cercate in essi altro che i fatti; ma im-

parate a giudicarli da voi, con la vostra coscienza e coi vostri studi, e soprattutto con la storia. Non vi asservite ai partiti; conservate gelosi quella libertà del giudizio da tutte le passioni, che s'addice a chi vive di studi ». Quelle parole furono ascoltate con religioso raccoglimento, e applaudite vivamente. Ma poi non riuscimmo a ricordarcele sempre; e le dispute politiche, specialmente quelle intorno al Crispi, non furono sempre spassionate e libere, nè tutte pacifiche. E vere tempeste si scatenavano nelle assemblee generali in cui si faceva la scelta dei giornali, a cui la sala dovesse abbonarsi: perchè i nostri odi per certi giornali, secondo il vario colore, eran feroci. Ma anche quella ferocia, ora che ci ripenso, la benedico. Era un opportuno correttivo alla passione per lo specialismo dei nostri studi, per l'astrattezza del loro oggetto rimoto dalla vita, alla quale pure avremmo dovuto un giorno educare; passione, che il genere degli studi prevalenti nella Scuola alimentava intanto di continuo.

E un altro salutare correttivo era a tutti gli alunni della Sezione di lettere e filosofia l' insegnamento normalistico, a tutti comune, nel primo anno, della filosofia, affidato a un uomo, come Donato Jaja, che non era un dotto di professione, ma era un apostolo e un educatore vero. Tutti erano obbligati alle sue conferenze, ma tutti ci venivano pur volentieri; e non tutti magari seguivano il pensiero del maestro, e riuscivano a vedere la verità e il valore di ciò che egli insegnava; ma tutti si sentivano attratti dalla sua parola verso qualche cosa di vivo e che prometteva la vita. Era per tutti una voce che scuoteva le coscienze, e faceva sentire allo specialista il suo specialismo, e ne faceva modesto l'animo col sospetto di un mondo superiore, in cui egli non entrava. Ricordo una volta che s'uscì col Salza, uno de' più valenti tra quelli che s'erano già specializzati, da una conferenza, in cui il Jaja, a proposito di giudizi analitici e sintetici, ci aveva parlato della sintesi *a priori*, e aveva approfondito

quel gran concetto kantiano; e con anima vibrante aveva additato lì il segreto della filosofia moderna. Il Salza doveva tornare su, nella sua stanza, a studiare non so più se le tragedie di Antonio Conti o le commedie di Ludovico Dolce; ma in quel momento non ci pensava: era commosso e molto turbato: « Bello, oggi; hai ragione ». E fui io che gli riparlai de' suoi autori. Ma il mio buon Salza, l'erudito e modesto Salza, non avrà poi dimenticato quella lezione. Nelle conferenze della Normale D. Jaja era più intimo, e quindi più efficace. In conferenze di questo genere, anche senza l'anima di D. Jaja, ogni professore di filosofia farebbe un po' di bene a tutti gli alunni, per la stessa natura della materia. — Invece, no: la sola materia filosofica per tutti, nella scuola di magistero vuol essere la pedagogia, in quanto è altra cosa dalla filosofia, come dicono. — Quella pedagogia alla Scuola Normale allora non c'era.

Ma ce n'era una, che s'insinuava ad ora ad ora nei nostri spiriti per la vita che vivevamo. E quando, laureati e abilitati, eravamo raccolti per l'ultima volta alla mensa della nostra scuola, e questa volta col Direttore e con tutti i nostri professori, e il D'Ancona ci diceva la parola d'addio, e ci raccomandava la memoria della Scuola, che paragonava al cavallo di Troja, noi sentivamo come suggellato quasi un patto solenne tra la nostra scuola e noi: sentivamo di dovere a lei quello che eravamo diventati, e di dover pagare il debito della nostra gratitudine portando nella nostra scuola futura la stessa coscienza e lo stesso amore, che avevamo trovati in essa. E nella coscienza e nell'amore non è tutta la pedagogia?

IX.

Il 1899, giubilatosi dall'insegnamento universitario, il D'Ancona dovette lasciare anche la direzione della Normale. Ma gli sottentrò un altro luminare

dell'università pisana, il sen. Ulisse Dini, uno di quei maestri che tutti i giovani dell'università son capaci di stimare e rispettare, a qualunque facoltà appartengano. E col Dini la scuola continua la sua bella tradizione [1]; nè altro desidera, a mio parere, che un aumento di assegni, rimasti immutati dal '62; aumento che permetta un incremento della biblioteca (che pur possiede oggi un 20,000 volumi); un insegnamento di storia delle istituzioni scolastiche, fatta col metodo che si richiede in ogni maniera di ricerca storica; e un professore interno francese di francese, che conviva nella scuola coi normalisti, come si fa a Budapest nel Collegio Eötvös. Altro io non saprei desiderare per la scuola; ed è sperabile che l' autorità del Dini e il credito della Scuola possano fra non guari ottenerle siffatti miglioramenti.

A indice delle sue benemerenze io non ricorderò altri nomi di insegnanti usciti dalla Scuola Normale dal 1877 in qua: fra i quali ve n'ha, di università e di licei, che tutta l'Italia conosce e onora. Ricorderò soltanto che dal 1871 la scuola ha pubblicati fino al 1907 ben 20 volumi (alcuni di ben grossa mole) di lavori scientifici, spettanti alla Sezione di lettere e filosofia, e 10 [2] di lavori dell'altra sezione. In quelli si hanno lavori, oltre i già ricordati, come le tesi di A. Crivellucci, *Del governo popolare di Firenze (1494-1512) e il suo riordinamento secondo il Guicciardini* (vol. II, 1879), di F. C. Pellegrini, *Sulla repubblica fiorentina a tempo di Cosimo il vecchio*, e del Setti, *La critica letteraria in Aristofane* (III, 1880); del Puntoni su *Le rappresentanze figurate relative al mito di Ippolito* (IV, 1884); del Saviotti su *Pandolfo Collenuccio* (V,

---

[1] [Ahimè, anche il Dini non è più. Morì nell'ottobre 1919. Un suo ricordo scrissi nel *Giornale d'Italia* del 28 ottobre di quell'anno. E fu ristampato nel *Bollett. di Matem.*, a. XVI (1919), pp. 64-66].

[2] Il vol. X è in corso di pubblicazione. (Nota del 1908).

1888); del Barbi su la *Fortuna di Dante nel 500* (VII, 1890); del Flamini, *La lirica toscana nel rinascimento anteriore ai tempi del Magnifico* (VIII, 1891); del Pavolini, *I nomi e gli epiteti omerici del mare* (IX, 1892); del Goidanich, *Quaestiones Plautinae* (ivi); del Pirro, *Studi erodotei*, (X, 1894); del Ciaceri, *Contributo alla storia dei culti dell'antica Sicilia* (XI, 1896); del Mancini sul *Dramma satirico greco* (ivi); del Covotti, *Sulla filosofia di Protagora*, e *Le teorie dello spazio e del tempo nella filosofia greca fino ad Aristotele* (XII, 1897); gli studi del Ferrari e del Clerici sul *Caffè* e sul *Conciliatore* (XIV, XVII, 1900 e 1903); quelli del Volpe sulle *Istituzioni comunali a Pisa nei sec. XII e XIII* (XV, 1902); ed altri, ed altri; fino al recentissimo lavoro del Pellizzari, *La vita e le opere di Guittone d'Arezzo*. Negli *Annali* della Sezione di scienze han visto la luce, con i già menzionati, altri studi di grande originalità: a cominciare dalla tesi del Padova, *Sul moto di un ellissoide fluido ed omogeneo*, con cui si apre il 1° volume (1871); e da quelle del Bianchi, *Sulle superficie applicabili*, e *Ricerche sulle superficie a curvatura costante e sulle elicoidi* (II, 1874); poi quella del Venturi, *Sul moto perturbato delle Comete* (III, 1883); e quella del Volterra, *Sopra alcuni problemi della teoria del potenziale* (ivi); e molte altre: Bigiavi, *Sopra una classe di equazioni differenziali lineari a coefficienti doppiamente periodici* (VI, 1889); Bonaventura, *Sulle formule generali di moltiplicazione complessa delle funzioni ellittiche* (VII, 1895); Tedone, *Il moto di un ellissoide fluido secondo l'ipotesi di Dirichlet* (ivi); Niccoletti, *Sopra un caso speciale del problema di Plateau* (ivi); e *Sulla trasformazione delle equazioni lineari di secondo ordine con due variabili indipendenti* (VIII, 1899): Fubini, *Il parallelismo di Clifford negli spazii ellittici*, e *I principii fondamentali della teoria delle funzioni armoniche negli spazii a curvatura costante* (IX, 1904). Non tutte queste tesi sono state preparate per il diploma d'abilitazione; poichè negli

ultimi anni gli *Annali* han pubblicato anche tesi di laurea; ma tutte sono state preparate nella Scuola Normale, e tutte attestano magnificamente quali frutti essa sia atta a produrre.

E più ne produrrà se sarà meno ignorata in Italia e più favorita dallo Stato, come merita; e se riuscirà a cansare il contraccolpo della riforma toccata negli ultimi anni all'*École Normale* di Parigi. Poichè anche da noi si bisbiglia che una riforma sarebbe opportuna secondo i criteri di moda che si voglion far prevalere nella preparazione degl'insegnanti. E forse c'è da aspettarsi contro la nostra Normale critiche analoghe a quelle che si presero a fare contro quella francese nel 1899, in occasione dell'inchiesta parlamentare sull'insegnamento secondario. Che si disse allora in Francia?

Il Lavisse (oggi direttore della *École Normale*) notava che gli aggregati difettavano di educazione pedagogica, a differenza dei maestri primari, i quali, secondo il Lavisse, se ne avvantaggiano molto; e dichiarava che all'*École Normale* spettava di preoccuparsene: « Oggi essa fa un *double emploi* con le facoltà di lettere. Bisognerà bene che trovi il modo di differenziarsi, in una maniera o in un'altra.... Io son obbligato a confessare che l'educazione pedagogica non è in grande stima nell'insegnamento secondario. I termini stessi *pedagogia, pedagogo* sembrano ridicoli. Ebbene! al posto di pedagogia, mettiamo scienza dell'educazione, e insegniamo questa scienza » [1].

Ma il Perrot, l'eminente direttore d'allora della stessa *École*, protestava poco dopo, che questo entusiasmo per la pedagogia teorica è uno degli *engouements* nati per leggerezza in Francia dopo il 1870, quando si credeva che tutto si dovesse prendere dalla Germania. E diceva ai parlamentari della Commissione: « Io non so se fra voi ci sia nes-

---

[1] *Enquête* cit., t. I, p. 43-4.

suno che abbia avuto l'occasione d'insegnare; ma io domando a lui se crede che con teorie insegnate all'*École* si possa preparare ad assumere quell'autorità per cui è dato d'imporsi a un uditorio qualunque, a giovani o ad uomini fatti. O non piuttosto con la nettezza del pensiero, e soprattutto con la fermezza del carattere, mediante certa energia intima, la cui impressione si nota nel linguaggio e nel gesto e comanda l'obbedienza ». E ricordava che all'*École* c'era stato una volta, per due anni, un corso di pedagogia. « Questo corso era fatto da un uomo distintissimo, che ne vide egli stesso l'inutilità, il Thurot; egli stesso chiese d'essere incaricato, invece del corso di pedagogia, delle conferenze di grammatica, che ha fatte benissimo » [1].

E non il solo Perrot si dichiarò contrario alla pedagogia. Il Poincaré disse : « Vi si è parlato di corsi di pedagogia : io non credo punto alla loro efficacia pei professori dell'insegnamento medio; questi corsi hanno sempre un carattere piuttosto teorico che pratico; crederei invece all'utilità d'un certo tirocinio, d'un certo periodo di prova » [2]. Ma, quanto al tirocinio, « il vero tirocinio, aveva detto il Perrot, è quello d'insegnare : *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*. Se si dà ai giovani una classe, essi forse non la fanno subito così bene come la faranno a capo d'uno o due anni; ve n'ha che non arrivano mai a farla in modo soddisfacente, e io non parlo soltanto degli alunni dell'*École*. Altri, al contrario, a capo di qualche mese han raggiunto il loro equilibrio. Ce n'è che riescono benissimo d'un tratto ». E in questa opinione, si badi, conveniva il Fernet, « inspecteur général de l'Instruction publique pour les sciences ». Il quale, a proposito di *stage préliminaire*, disse chiaro e tondo : « Ma, ancora una volta, io non ne vedo gran fatto l'utilità. Io mi ricordo delle mie prime prove.

---

[1] *Enquête*, I, 140-1.
[2] *Op. cit.*, II, 679.

Quando si giunge in una classe professore, si ha il ricordo dei buoni professori, che si ebbe da scolari; di essi s'è conservata la memoria; si rammentano le qualità, che si son notate nelle lezioni di cui una volta si profittò: queste lezioni si prendono a modello. Infine, si perfeziona il proprio insegnamento, soprattutto con l'interrogazione degli alunni. Io, quanto a me, fo ogni momento questa raccomandazione ai giovani professori: interrogate, interrogate molto, soprattutto a principio; vi accorgerete che certi punti che credevate di aver bene dilucidati, non sono stati penetrati; che su altri punti non era necessario insister tanto. Farete da voi stessi l'esperienza dell'efficacia del vostro insegnamento; e il vostro secondo anno non somiglierà in tutto al primo, sarà probabilmente migliore; e così di seguito » [1].

Il Fouillée, che fu anche lui *maître de conférences* a l'*École Normale*, alla domanda del questionario, « quali misure potrebbero esser prese per meglio assicurare la preparazione dei professori dal punto di vista professionale », lasciando in pace la Scuola normale, rispose brevemente, e bene: « Esigere che tutti i professori, compresi quelli di grammatica, di storia e di scienze, abbian fatto buoni studi filosofici. È necessario e sufficiente » [2].

E contro quelli che chiedevano la pedagogia all'*École Normale*, Gaston Boissier: « non tutti », osservava, « sono convinti che i corsi di questo genere sieno gran che efficaci. Permettetemi su questo punto un ricordo personale. Negli ultimi tempi del mio soggiorno all'*École Normale*, venimmo a sapere con sorpresa che ci si dava un professore di pedagogia; ma fummo assai più meravigliati quando ci si disse il nome. — Era un giovane aggregato, di grandissimo merito, che è poi divenuto

---

[1] *Op. cit.* I, 429.
[2] *Op. cit.*, I, 270.

uno scienziato egregio, ma che era molto timido e che, nel collegio dov'era stato inviato, non aveva potuto tenere i suoi scolari. Non sapendo dove metterlo, gli si diede l'incarico d'insegnare agli altri quello che non aveva saputo fare lui stesso (*Sorrisi della commissione*). I consigli certo non sono mai inutili, ma l'esperienza val meglio, e credo che un maestro intelligente imparerà prestissimo a fare la sua scuola facendola » [1].

Intanto la pedagogia batteva insistente alla porta della Normale. Il ministro della istruzione, in una pubblica lettera al Ribot, presidente della Commissione parlamentare, disse che la scuola doveva diventare *un haut institut pédagogique*. Questo concetto fu pure consacrato in un ordine del giorno della Camera dei Deputati. Allora, odorando il vento infido, la Scuola Normale si risolse infine « à entrer spontanément dans de voies nouvelles au lieu d'attendre que l'on la y entraînât d'office ». E il Lyon ci fa sapere che egli (allora professore di filosofia all'*École*) e i suoi colleghi, ad invito del direttore Perrot, presero al principio del 1901 « l'iniziativa d'organizzare tutto un complesso di lavori teorici e pratici, che rendessero familiari ai loro alunni le difficoltà dell'arte d'istruire ». Si costituirono in Commissione organizzatrice, allo scopo di elaborare un programma completo di lezioni dommatiche e di esercizi d'applicazione relativi alla pedagogia, che il ministro doveva approvare o rigettare. Il Perrot nel 1902 espose questa riforma, che la scuola già aveva iniziata spontaneamente, in un *Rapport adressé a M. le ministre de l'Instruction publique*, che pubblicò in un opuscolo. Troppo tardi. « J'ai la convinction », dice il Lyon, « que si cet apprentissage pédagogique mené en commun, simplement, sans apparat, se fût produit quatre ou cinq années plus tôt; si nous ne nous étions pas gagner de vitesse par la réglementation, le rajeunissement de

[1] *Op. cit.*, I, 69.

l'École normale eût pu s'opérer sans crise; des modifications moins graves à sa structure entière eussent été réclamées »[1].

Venne la riforma per decreto, il 10 novembre 1903: la scuola fu annessa all'università, e tutti i suoi insegnamenti ridotti a *conférences pratiques*: tutti pedagogia! Immaginarsi! Vi sono 10 insegnamenti per la sola Sezione letteraria, alcuni dei quali divisi tra due e anche tre insegnanti:

1. Lingua e letteratura francese; 2. lingua e letteratura latina; 3. lingua e letteratura greca; 4. grammatica; 5. grammatica storica del francese; 6. storia antica; 7. storia medievale; 8. storia moderna; 9. filosofia; 10. geografia. E di ognuna di queste discipline non s'insegna lì se non il modo d'insegnarla! E la Repubblica ci spende più di 250 mila lire.

Se non che, a dispetto della riforma, la Normale rimane e rimarrà, per i vantaggi offerti ai giovani che vi sono raccolti, tutt'altra cosa da quello che la riforma stessa vorrebbe. Un suo alunno ne ha rivendicato assai bene, l'hanno scorso, la nativa indole e le vere benemerenze. « *L'École Normale* », egli ha potuto dire pur dopo la deplorata riforma, « è ben altro che un istituto di pedagogia. *L'École Normale* è un *foyer*, è una biblioteca, è un laboratorio. Essa può, e dev'essere, l'organo essenziale della preparazione *tecnica*, e non soltanto pedagogica, all'insegnamento secondario e superiore. È un *foyer*: ossia procura a quelli dei suoi scolari, che vengono di provincia, e che non potrebbero vivere da sè a Parigi, dove la vita è molto cara, colla magra borsa che è loro concessa dallo Stato, non solamente il vitto e l'alloggio, che è già molto, ma anche tutti i vantaggi d'una società intellettuale di giovani. Non solo essa li libera, senza aumento sensibile di spese per il bilancio, da cure materiali intollerabili ai la-

[1] G. Lyon, *Enseignement et religion, études philosophiques*, Paris, Alcan, 1907, pp. 5-6.

voratori intellettuali, ma anche li fa vivere d'una vita comune, concentra i loro sforzi, crea tra essi vincoli durevoli di collaborazione e *camaraderie*. Gli stessi esterni amano venirvi a prendere i loro pasti, lavorare nelle sue sale di studio, conversare, discuter di letteratura, filosofia o politica, in una parola mettere le loro idee e il loro temperamento a contatto di quelli de' loro compagni di studi. Essa è la « Casa degli studenti », destinati all'insegnamento. In questa società intellettuale di giovani, la vita in comune rimedia felicemente ai vizi inerenti alla specializzazione. Nulla di simigliante fuori dell'*École Normale*. Gli studenti della facoltà vivono isolati, o non si ritrovano che al Caffè.

« L'*École Normale*, d'altro lato, è una biblioteca [1] : la sola biblioteca di Parigi che contenga un numero sufficiente di esemplari delle opere indispensabili ai nostri studi. Soprattutto, è la sola che permetta allo studente, abiti o no alla *École*, portarsi i libri con sè, e sfogliarseli sul tavolino.... Infine, l'*École Normale* è un laboratorio scientifico, e uno de' meglio forniti di tutta la Francia » [2].

Tutto questo l'*École Normale* era prima ed è dopo la riforma. Ma il laboratorio scientifico non può se non perderci nel *rajeunissement* di cui parla il Lyon : ed esso è pure l'interesse maggiore dell'istituto e il focolare vero della preparazione morale dell'insegnante. L'*École* di Parigi aveva bensì bisogno di essere più strettamente legata all'università; e per questa parte la riforma è stata opportuna. Ma da questo lato la scuola di Pisa non ha niente che fare coll'ordinamento di quella di Parigi prima del 1903.

Sicchè la Scuola Normale nostra non ha bisogno di riforma; e se un desiderio ci fa nascere lo studio

---

[1] Nel 1906 la Biblioteca della *École Normale* contava 200,000 volumi.

[2] Vedi l'art. cit. *A propos de l'École Normale*, nella *Revue intern. de l'enseignement* del 15 marzo 1907, pp. 231-2.

che abbiamo fatto del modo in cui vi si provvede alla preparazione degl'insegnanti, esso è questo: oggi che in Italia cominciamo, a quel che pare, a preoccuparci seriamente di questa preparazione, cui di certo sono legate le sorti della nostra scuola media e però di tutta la nostra cultura, anzi della nostra vita nazionale, altre scuole sul tipo di quella di Pisa dovrebbero sorgere nelle altre regioni d'Italia; poichè in verità quella sola è affatto sproporzionata ai bisogni di tutti gl'istituti medi italiani. E certamente, se vogliamo chiarirci bene le idee su questa questione, e far qualche cosa con un po' di buon senso per questa desiderata preparazione de' nostri insegnanti, non ci sono aperte se non due vie: o ci persuadiamo che la scuola di Pisa non giova al suo fine, e bisogna riformarla e trasformarla; o ci persuadiamo che essa prepara davvero alla professione magistrale; e allora, poichè essa è tutt'altra cosa dalle scuole di magistero, dobbiamo sentire l'obbligo di moltiplicarne i beneficii col far sorgere in altre città d'Italia scuole simili, con internati, da bastare al bisogno effettivo della scuola media.

Nell'*Epistolario* del Settembrini c'è una lettera dell'aprile 1864 al Villari (allora direttore della Scuola di Pisa), dov'è detto: « La provincia di Terra di Lavoro ha determinato di fondare una scuola normale, assegnato fondi, luogo, ogni cosa; ha nominata una Commissione universitaria, che sceglierà i professori dopo un concorso. In questa Commissione ha nominato me. Vuole che il concorso si faccia secondo il programma e le norme della Scuola Normale di Pisa. Io dunque mi rivolgo a voi, e vi prego di mandarmi cotesto programma e le norme, se ne avete; e vi prego di mandarmeli subito. Aiutate anche voi una buona opera provinciale » [1]. Ma credo che per allora i buoni propo-

[1] L. Settembrini, *Epistolario*, a cura di F. Fiorentino e F. Torraca, Napoli, Morano, 1898, pp. 198-9.

siti non dovettero giungere in porto. Il Settembrini tuttavia non abbandonò l'idea, e qualche cosa riuscì a fare soltanto nel 1870. In una lettera del 12 febbraio di quell'anno scriveva allo stesso Villari: « La Scuola Normale è aperta, cioè è aperto il termine all'iscrizione sino al 3 marzo. L'ordinamento interno fu approvato, è stampato, e ho detto di mandarvi tutte le cose stampate. Voglio farlo di ufficio, acciocchè tutto rimanga. Non si voleva aprire la scuola in questo anno; ma io, seguendo le prescrizioni della benedetta nota ministeriale che mi cavò d'impaccio, ho aperto le iscrizioni. Spero che provincie e municipii vogliano stabilire borse »[1]. Il consiglio di questa scuola deliberò poi di iniziare i corsi a novembre (1870)[2].

E quattr'anni dopo un regio decreto, ministro lo Scialoja, ordinava che non solo a Napoli, ma anche a Padova, a Torino, a Roma sorgesse, presso la rispettiva università, una « Scuola Normale Superiore », dove fosse dato « uno speciale ammaestramento per abilitare gli alunni all'ufficio di professore nelle lettere, nella filosofia, nella storia e nelle scienze ». Queste scuole furono tutte istituite sullo stesso modello di quella che c'era già a Napoli: senza internato. Divisa ciascuna in tre sezioni:

a) Sezione di lettere e grammatica comparata;
b) Sezione di filosofia, storia e geografia;
c) Sezione di scienze e storia naturale.

Alla sezione *a*) erano aggiunti due corsi di lingue straniere viventi, da servire, del resto, per gli alunni di tutte le sezioni. La scuola doveva avere un direttore, nominato dal ministro; degli insegnamenti di ciascuna sezione erano incaricati i professori delle stesse materie nell'università, e solo in difetto, persone estranee alla facoltà. Ciascuna se-

---

1 *Op. cit.*, p. 237.
2 *Op. cit.*, p. 241.

zione eleggeva un preside; e i presidi col direttore formavano il consiglio direttivo della scuola. L'organico della prima sezione comprendeva un incaricato pel corso speciale di lettere italiane; un altro per le lettere latine, un terzo per le lettere greche e un quarto per la grammatica comparata. Quello della seconda sezione, un incaricato del corso speciale normale di filosofia « nella misura dell'insegnamento secondario » : uno di storia e uno di geografia. Quello, infine, della terza, altri quattro incaricati, per « corsi normali nella misura dell'istruzione secondaria per le matematiche, la fisica e chimica e storia naturale ». Aggiungi i due incaricati di lingue straniere; e ciascuno incaricato con 1000 lire di retribuzione. Aggiungi ancora il direttore con 500 lire o 1000 secondo che fosse o no insegnante della stessa scuola. In tutto, ciascuna scuola importava da 13,500 a 14,000 lire, per solo personale : poichè tutti questi insegnanti erano annessi all'università.

Dal regolamento della scuola di Pisa era presa la disposizione (art. 4) che « niuno *potesse* frequentare la Scuola Normale se non *avesse* sostenuto un esame di ammissione », oltre ad essere inscritto ai corsi delle rispettive facoltà. Si lasciava poi al regolamento di ciascuna scuola il determinare le materie e le norme speciali di questo esame di ammissione.

Il concetto dei corsi speciali normali era così espresso (articolo 5) : « Gl'insegnamenti delle scuole si daranno con conferenze, nelle quali i professori indicheranno le fonti delle materie trattate, e degli speciali argomenti da loro propositi, o scelti dagli alunni; eserciteranno i medesimi nella disputa e nell'arte critica, chiamandoli vicendevolmente ad esaminare i loro lavori; e cureranno che l'esposizione delle loro idee, così a voce, come per iscritto, sia fatta con metodo, con chiarezza e con correzione di lingua. — I professori di lettere faranno anche rispettivamente esercitare gli alunni nel comporre in ciascuna delle lingue antiche o moderne da loro insegnate. Questi

componimenti saranno esaminati, criticati e giudicati nel modo che sopra è detto degli altri lavori ».

Niente metodologia, come si vede, e niente pedagogia, nè anche qui: ma raffinamento di cultura ed esercizio di critica. Secondo il concetto del Matteucci, in queste scuole normali si doveva badare anche al lato letterario della trattazione che gli alunni avrebbero fatto dei loro temi nella sezione filosofica e nella sezione scientifica; e si stabiliva perciò che alla lettura e all'esame dei lavori di queste sezioni, assistesse, oltre il professore della materia, un professore tra quelli che il Consiglio della scuola doveva annualmente designare « più specialmente alla critica dei lavori, sotto il rispetto letterario ».

Molto importante era l'art. 7 di quel Decreto, rispetto al reclutamento degl'insegnanti, al quale le Scuole Normali dovrebbero naturalmente servire: e l'art. 8 per il sano interesse pedagogico, che la relazione annuale da esso prescritta avrebbe potuto suscitare, e il controllo vigile della pubblica opinione che avrebbe reso possibile intorno a questi istituti [1].

Ma due anni appresso tutte queste Normali cedettero il luogo alle scuole di magistero. E delle Normali si perdette presto anche la memoria. Oggi si dovrebbe, per cominciare, richiamarle in vita, ma ordinandole rigorosamente come veri seminari scientifici; com'è per l'appunto la scuola di Pisa; e

---

[1] « Art. 7. — Ciascun professore farà annualmente una relazione, nella quale darà giudizio:

a) della abilità didattica,

b) dello ingegno,

c) e del sapere dei suoi alunni.

Alla relazione andranno uniti i lavori fatti dagli alunni ed annotati dal professore con l'indicazione dei punti ottenuti da ciascun lavoro.

Il direttore della scuola trasmetterà al Ministro le relazioni e i lavori con le sue osservazioni, per mezzo del rettore dell'Università.

Art. 8. — Il Ministero pubblica ogni anno una relazione intorno alle scuole normali ».

mirando poscia con energia a compierle con l'internato. Ai tanti alunni valorosi della Scuola Normale Superiore, che occupano posti cospicui nell'insegnamento medio e alto, e nell'amministrazione della P. Istruzione, e nel Parlamento, e han voce che è ascoltata; ad essi che possono alla scuola benemerita render sicura testimonianza dell'efficacia del suo ordinamento, venutosi costituendo quasi spontaneamente per naturale sviluppo del germe che conteneva, ad essi spetta di difendere contro il gonfio e vano pedagogismo, che minaccia la cultura scientifica e la scuola italiana, la vecchia e onorata bandiera della Scuola Normale: e difenderla promovendone con vigore la tradizione di studi che essa rappresenta, e adoperandosi perchè l'esperienza fruttifichi in altre scuole, che trapiantino nelle principali regioni del nostro paese la Normale di Pisa.

IV.

IL VALORE DIDATTICO DELLA PREPARAZIONE SCIENTIFICA

Credo ormai di aver già dimostrato tre cose:

1° Alla preparazione scientifica dell'insegnante non gioverebbero i corsi di cultura generale; i quali guasterebbero il carattere scientifico degli studi universitari, e sarebbero sempre insufficienti alle occorrenze derivanti dai programmi d'insegnamento.

2° Alla preparazione didattica non giovano le presenti Scuole di magistero, che bisogna, anche per la sincerità e l'onestà delle istituzioni universitarie, o abolire o riformare radicalmente; nè gioverebbero speciali scuole normali di metodo, come si vengono tuttavia chiedendo dai fanatici di quella pretensiosa pedagogia, che minaccia di diventare il flagello delle nostre scuole universitarie, com'è delle scuole normali per i maestri elementari.

3° La vera preparazione della cultura dell'insegnante è la stessa preparazione scientifica, speciale, tecnica, promossa dall'insegnamento universitario; e la vera preparazione didattica non può ottenersi se non dagli studi filosofici, che dovrebbero essere assegnati, e seriamente, non solo agli studenti della Facoltà di lettere, ma anche a quelli della Facoltà di scienze.

Ognuna di queste tesi può tuttavia aver bisogno di qualche schiarimento, poichè l'opinione dominante e l'indirizzo stesso delle nostre istituzioni scolastiche s'avviano per una china che io credo estremamente pericolosa alla scuola stessa e alla cultura

nazionale. Recentemente si è avuta una vivace e interessante discussione pro e contro i concorsi per esami, imposti dal nuovo Regolamento della Legge sullo stato giuridico [1]: ma io speravo che l'esperienza stessa già incominciata di questo regolamento fosse per indurre alcuno degli autorevoli commissari di cotesti innumerevoli concorsi a gettare un grido d'allarme. Invece due dei più autorevoli tra essi, i soli che finora, a mia conoscenza, abbiano avuto occasione di esprimere in proposito il loro giudizio, non hanno avuto che a lodarsi del nuovo sistema dei concorsi per esami scritti e orali. Questi esami, ha detto il prof. Credaro, « si rivelarono ottimi strumenti di distinzione sicura e di eliminazione benefica.... I titoli accademici dànno una tenue prova del valore del candidato per la difettosa organizzazione e pei metodi scarsamente efficaci, *sotto l'aspetto didattico*, che si seguono, *specialmente* (?) nelle Facoltà di Filosofia e Lettere, che sono poi quelle che forniscono alle scuole medie la parte maggiore del personale insegnante. E anche gli anni di servizio non offrono ai giudici di un concorso un istrumento sicuro di valutazione.... E neppure le pubblicazioni rappresentano un sicuro mezzo di giudizio. A parte ogni altra considerazione, non si può negare questo: che altra è l'attitudine che si richiede per scrivere un opuscolo o un libro, e altra è quella per dirigere e istruire una classe. Le pubblicazioni dei giovani, in generale, hanno un carattere monografico, e poco attestano intorno alla cultura generale e all'attitudine insegnativa. Chi aspira a un posto di professore, deve conoscere e dominare tutta la materia o le materie, che intende insegnare » [2].

---

[1] Vedi gli articoli di G. Salvemini e G. Crocioni nei fasc. 5, 8, 11-13 dell'anno I dei *Nuovi Doveri*. Del Crocioni vedi pure le *Osservazioni sul regolamento dei concorsi*, Perugia, Donnini, 1907 (estr. dal *Bollettino Federale della F. N. I. M.*, n. 11-12).

[2] *Rivista pedagogica* dir. da L. Credaro, a. I, fasc. I, (gennaio 1908) p. 72.

Ecco, queste ultime parole, io non avrei avuto il coraggio di scriverle, poichè sono un professore. E parlando con l'autorità del Credaro a giovani professori che devono conquistarsi un posto nella pubblica istruzione, non ne avrei avuto il coraggio, perchè — mi perdoni il prof. Credaro — mi sarebbe parso di dar loro un cattivo insegnamento, incitandoli a presumere, prima o pòi, di *conoscere tutta la materia o le materie*, che si troveranno a insegnare. Certamente, egli vorrà che quel *tutta* s'intenda con molta discrezione, perchè altrimenti non so dove troverebbe gli esaminatori di questi conoscitori universali d'una o più materie d'insegnamento; vorrà intendere « tutta la materia compresa in un programma di scuola media ». Ma intanto la Commissione di cui egli faceva parte, ha assegnato come tema alla prova scritta di pedagogia questo argomento : « Se e come la scienza possa contribuire all'educazione della gioventù »; argomento che non credo rientri nel programmi di pedagogia delle scuole normali; e potrebbe servire piuttosto come tema per una dissertazione di libera docenza, a volerlo trattato con serietà scientifica.

Così il professore Raulich, commissario d'un concorso a cattedre di storia, in un articolo del resto assai importante, almeno per una parte delle sue conclusioni, su *La preparazione professionale degl'insegnanti delle scuole medie* [1], ha lamentato anche lui il carattere esclusivamente scientifico della preparazione universitaria dell'insegnante, e ha dichiarato che « un forte stimolo ad acconci e migliori studi, diretti a rinvigorir la cultura, sarà senza dubbio l'obbligo degli esami imposto dalle nuove leggi a tutti coloro che aspirano ad entrare nella grande famiglia degli insegnanti delle scuole medie ».

Uno stimolo fortissimo sarà senza dubbio; ma

---

[1] Nei *Nuovi Doveri*, I, 304-306. Nella stessa rivista (II, 75-7) s'è poi pubblicato un articolo del prof. M. MARCOLONGO : *I recenti concorsi generali di matematica nelle scuole secondarie.*

a che? Fino a oggi abbiamo deplorato la *titolografia*, incoraggiata dai concorsi per titoli: o, più esattamente, dai commissari senza coscienza, che in cosiffatti concorsi non leggevano i titoli, ma ne sbirciavano in fretta qualche pagina, poi li mettevano tutti insieme sulla bilancia, e calcolavano il valore dei concorrenti a chilogrammi. Ma da oggi in poi, che ogni professore percorrerà regolarmente la sua carriera, superando prima un concorso per i ginnasi inferiori delle piccole città, poi un altro per le grandi, e poi un terzo pel ginnasio superiore delle piccole, e poi un quarto per le grandi, e poi ancora un quinto per un liceo delle piccole e infine, se basterà, un sesto per le grandi, con un certo intervallo tra l'uno e l'altro, che in media potrebbe essere d'un triennio, si vedrà per una ventina d'anni i professori, usciti dalle università, costretti a voltar manuali per prepararsi sempre a nuovi esami di cultura generale; e alla titolografia succederà la *manualite*, con qual vantaggio della cultura e quindi della scuola ognun vede.

Poi verrà la volta che si richiederà una prova di *conoscenza di tutta la materia* anche ai professori universitari; e allora speriamo che vorrà incomodarsi Domineddio a far da esaminatore di quei meravigliosi pappagalli, che sapremo allevare: giacchè non ci vorrà meno di lui per assicurarsi che sappian *tutto*!

Il sapere — c'è bisogno ancora di ripeterlo? — non è quantità di cognizioni, ma è attitudine a intendere, è capacità, è mente. E questa voi dovete valutare, se volete insegnanti che portino nella scuola un cervello, e che abbiano una speciale preparazione all'ufficio di ricostruttore di spiritualità; non asini che vi portino la soma di un sapere, che è d'altri. — Ma così avrete quei giovani valenti nei loro studi speciali, i quali, *alla luce d'imprevedute domande, rivelano abissi d'ignoranza spaventosi*. — Bisogna intendersi: perchè abissi d'ignoranza ce ne sono che non spaventano affatto: e io ne ho tanti,

pur troppo, nella mia cultura, che guardo e amo guardare sempre con aperti occhi, senza pensare per nulla che altri, quando se ne accorga, abbia a spaventarsene; giacchè di quest'andare saremmo tutti e continuamente in preda allo spavento, l'uno per l'altro. Non è vero? Certo, quando il prof. Raulich accenna a quei parecchi laureati che « se hanno facile e pronta la conoscenza, ad esempio, della più recente letteratura tacitiana, restino tuttavia incerti e confusi dinanzi ad una pagina di Tacito », egli addita uno di quegli abissi che in un professore di lettere latine riescono veramente a sbigottire; ma rifletta il prof. Raulich, se è proprio a quel po' di bibliografia tacitiana che se ne debba far risalire la colpa: rifletta, se potrebbe esserci vero insegnamento superiore e scientifico, di latino, se l'insegnante dovesse ancora ridurre il suo ufficio all'interpretazione di Tacito: rifletta se è giusto attribuire queste deficienze all'università, e non al liceo, anzi al ginnasio, per non dire alla scuola elementare, o alle famiglie e a tutto il paese.

L'ho detto altra volta: e non credo inutile insistervi: l'università può adempiere bene al suo ufficio, se gl'istituti antecedenti adempiono bene al loro: che se questi zoppicano, e *in conseguenza* zoppica anche quella, la logica, o il buon senso (se la logica è sospetta) [1] richiede che si rivolga ai primi il pensiero e le cure riformatrici. E poi: c'è vera-

---

[1] Anche il prof. Credaro nelle parole premesse alla sua *Rivista pedagogica* ha voluto spezzare una lancia, lui storico della filosofia ed espositore della pedagogia herbartiana, contro la pedagogia filosofica, scrivendo. « Non dal dottrinarismo e dalla dialettica, ma dallo studio sperimentale, metodico e critico dei fatti educativi verrà la scienza pedagogica, che ci darà forza, calore e luce per riordinare, su basi nuove, la nostra istruzione infantile, elementare e popolare, media, superiore ». Vedremo la forza, il calore e la luce, che il Credaro, voltando le spalle a Herbart, caverà dallo studio sperimentale. Ma io non riesco, per conto mio, ad intendere, che cosa si voglia e possa sperimentare senza un concetto ben chiaro nella mente; ossia ben chiarificato con ciò che il Credaro dice, in tono dispregiativo, dottrinarismo e dialettica.

mente questo professore universitario di latino, che assolva tutto il suo cómpito nell'indicazione della più recente bibliografia tacitiana? E magari ci sarà, non dico di no: ma allora la colpa non è dell'indirizzo scientifico delle università, ma di quel poltrone o scioccone che sia, e di tutta quella brava gente che ne è a conoscenza, e, invece di pigliarsela con lui, se la piglia con le università.

Ma si può lasciare l'università, per servirci di un altro esempio del Raulich, *ignorando la storia della rivoluzione religiosa e le vicende del nostro risorgimento?* Si può e non si può. Si può se si vuole una cognizione approfondita, quale può aversi studiando monografie o seguendo corsi universitari, poichè nei corsi seguìti dal laureato potevano non esser trattati questi argomenti, e quelle monografie da lui personalmente studiate, potevano riguardare altri punti storici, anche molto meno importanti. Non si può, se si vuole una cognizione quale può aversi dai manuali, perchè prima di laurearsi, e prima d'entrare nell'università, quell'ignorantaccio dovette pure esser licenziato dal liceo: e però non poteva ignorare quello che ignora.

La meraviglia, insomma, non è che egli con quell'abisso in corpo lasci l'università, ma che abbia lasciato il liceo.

Lasciamo stare dunque gli abissi [1], e conside-

---

[1] Tutte le critiche fatte sopra, contro le proposte del Congresso universitario di Milano, adottate poi dal Congresso degli insegnanti medi di Bologna per ciò che riguarda il biennio universitario di cultura generale, possono ripetersi contro « lo speciale corso universitario d'integrazione della cultura generale senza pregiudizio degli altri corsi di alta cultura scientifica e delle esercitazioni di metodo » che il prof. Raulich ha proposto e fatto votare nel 1º Congresso dei Capi d'istituto dell'Istruzione media di Milano (settembre 1907: v. *Atti*, p. 38).

Con questo di più, che questo corso d'integrazione, parallelo ai corsi universitari, accrescerebbe a dismisura il disagio presente degli studenti già troppo aggravati dall'eccessivo numero dei corsi obbligatori, e toglierebbe loro anche quel pochino di tempo che oggi hanno per leggere qualche libro e attendere a qualche ricerca personale.

riamo piuttosto l'altra faccia della medaglia, quella che nessuno oggi vuol più guardare: quanto di bene provenga alla vera e propria preparazione dell'insegnante dal carattere strettamente scientifico degli studi universitari.

Questi studi assumono, com'è noto, appunto per il loro intento scientifico, forma monografica. Non la scienza conquistata e compendiata s'insegna; ma la scienza che si conquista, e si conquista punto per punto, gradualmente: la ricerca speciale. Ma ciò ancora non basta a caratterizzare l'indole d'un programma universitario; perchè v'ha una doppia specie di ricerche speciali: v'ha ricerche che si fanno con la coscienza della loro particolarità, e importano il senso sempre vivo del tutto, a cui la ricerca concorre; e v'ha ricerche speciali, in cui il ricercatore si chiude come in un mondo infinito, senza quindi spingere mai lo sguardo al di là, senza sapere e senza preoccuparsi d'altro. È evidente che soltanto le prime sono legittime, perchè le seconde proseguono un oggetto astratto e realmente inesistente. Non c'è nella storia Federico II lo Svevo, senza i precedenti dell'impero e del papato, senza i comuni, senza la civiltà musulmana, e la nuova cultura neolatina, e poi senza le conseguenze che l'esito infelice dei suoi maggiori sforzi rispetto alla politica italiana e europea portò in tutta la storia successiva nostra e straniera, e del mondo. Federico II è insomma tutta la storia universale: e il puro specialista lo tratta invece come fosse fuori e altra cosa dalla storia universale. L'altro specialista invece ricostruisce egualmente con la critica dei documenti questo brano, e solo questo brano della storia, sentendo e facendo sentire sempre che è un lacerto che la vita lega a un organismo, il quale per intanto resta nell'ombra, ma allo spirito naturalmente assetato di luce, pur dall'ombra sua, basta a far sentire l'aculeo di altre ricerche, che accrescan la luce e svelino sempre di più di quell'organismo. Si tratta non tanto di cose da dire o da non dire nell'ambito di una speciale ricerca; quanto piuttosto

dell'atteggiamento, e stavo per dire dell'attitudine spirituale: giacchè in un caso e nell'altro specialisti s'ha da essere, e bisogna chiudersi pazientemente entro brevi confini, che permettano l'accertamento di tutto l'accertabile, la lenta conquista personale, autonoma, della verità che si possa professare criticamente. Ma uno specialista, diresti, è contento di quel che vede; l'altro vede lo stesso e ne ha certa insoddisfazione, che non è turbamento, ma è la serena coscienza di Socrate innanzi ai sofisti, che sapevano tutto, e lui niente!

Il professore universitario somiglia più spesso oggi, tra noi, al Gorgia che a Socrate. Legge il suo libro, e *s'è beato*. Ma quando faremo la scuola normale preparatrice dei professori universitari, ci ricorderemo di piantarvi una cattedra di socratismo! Per intanto, che volete fare? Sono gli uomini che non vanno, e non le istituzioni!

La radice del male consiste, e l'ho detto altra volta, in un difetto, di cui mi persuado sempre più che è vano lamentarsi. Noi non abbiamo filosofia, e non abbiamo religione: e quelle che abbiamo ne sono per lo più una sofisticazione. Intanto, non c'è che esse che possano alimentare quel bisogno dell'insieme, senza il quale lo specialista non guarderà mai fuori del viottolo, per cui natura lo trae a trotterellare.

Pure il corso monografico, in quanto tale, non conferisce esso il vizio della miopia. Esso non chiude l'intelligenza, anzi la rinvigorisce, la fortifica e l'apre alla luce della vera cultura, anche generale. Al giovane, che si prova la prima volta a maneggiare gli strumenti della ricerca scientifica, s'apre un mondo nuovo dinanzi: quello della verità vera: tanto diversa dall'altra verità, appresa nel liceo, della quale con Senofane potrebbe dirsi:

εἰ γάρ καὶ τὰ μάλιστα τύχοι τετελεσμένον εἰπών
αὐτὸς ὅμως οὐκ οἶδε.

Ora si accorge il giovane che tutto quello che sapeva, ei non lo sapeva davvero; lo credeva in

certo modo, perchè gli era detto dal maestro e dall'autore dei suoi manuali; ma egli non ne vedeva da sè i motivi razionali o i fondamenti storici; e aveva per certo quello che è dubbio; e non possedeva la certezza del certo.

Il suo cervello comincia quindi ad aver bisogno come di un cibo nuovo, della prova, dell'analisi, della discussione, della critica. E tutto quello che sapeva naturalmente, è portato a desiderare di saperlo in questo nuovo modo: e dell'arma che il nuovo maestro gli mette in mano, se il giovane è degli eletti, vorrà giovarsi per farsi innanzi da sè, sempre più innanzi, nel nuovo mondo.

L'effetto cioè dell'insegnamento scientifico speciale è duplice: addestra alla conquista razionale, metodica, analitica della verità; e crea il bisogno di estendere da sè questa conquista quanto è conceduto a ciascuno dai termini e dalle condizioni della sua vita. Per questo doppio rispetto esso conferisce potentemente allo sviluppo delle vere, delle attive virtù didattiche dei futuri insegnanti. Perchè sono doti essenziali e fondamentali della mentalità di chi insegna queste: che essa sia così affiatata con la verità, così educata al pensare metodico che conduce al possesso reale e intimo e libero del vero, che moralmente si spogli d'ogni egoistica, capricciosa e orgogliosa individualità, negazione di quell'amore, che è il fuoco della scuola; e intellettualmente non sappia vivere se non di chiarezza nelle idee, di sincerità e nettezza logica, di precisione e critica scrupolosa del proprio pensiero. E d'altra parte che essa senta acuto sempre quello stimolo della ricerca, che è l'amore della verità in tutta la sua grandezza; e abbia la santa coscienza delle manchevolezze invincibili del nostro sapere, e del bisogno perciò di progredire sempre, senza arrestarsi mai.

Tutti i difetti della scuola, chi ben vi rifletta, nascono appunto dal difetto di una di queste doti. Il maestro può essere ciarlatano e ignorante, come può essere arruffato e portar confusione nei cer-

velli, e non impòrsi un metodo, perchè non ha assaporato mai veramente il gusto della verità, che si gusta col pensiero che la costruisce metodicamente, e ne fa la propria sostanza e la propria passione.

Chi abbia conosciuta la gioia del pensare la verità, quasi in tutte le sue articolazioni, non può fare a meno di sforzarsi poi sempre di mettersi innanzi con puro animo e con limpido intelletto a ogni verità, che debba trattare; a comportarsi cioè verso di essa con quel *metodo*, che è onestà morale e intellettuale. Così il maestro può essere pedante, monocolo, mortificatore d'intelligenze, soltanto se non sia stato abituato a *sentire* la vastità infinita del sapere e ad aspirare sempre dalla propria aiuola al cielo unico della verità che è totalità e sistema. Laddove chi sia stato una volta buono specialista, vorrà proprio per questo estendere metodicamente e criticamente, quanto è possibile, i confini della propria cultura, secondo le esigenze della sua materia d'insegnamento. E se è uscito dall'università senza una cognizione critica sufficiente della riforma protestante e del risorgimento italiano, non potrà non sentire il bisogno di acquistarla per insegnar qualche cosa di questi argomenti in iscuola; chè ciò che troverà nei manuali gli riuscirà al palato senza sapore, e gli parrà qualche cosa di monco, vago, inafferrabile, che non potrà più entrare o non potrà più restare, tale e quale, nella sua mente. Egli studierà di buona voglia, non dubitate: e via via la cultura sufficiente al suo ufficio se la farà da sè, col suo cervello. Basta che fin dal primo giorno porti in iscuola quella tale onestà, quel bisogno di luce, quell'amore, quell'entusiasmo per ciò che nella scuola ci riunisce insieme maestro e scolari: la verità, o almeno quella che possa parerci tale!

Perchè non vogliamo oggi tener in conto questi benefici effetti della cultura strettamente scientifica? Io temo che la vera ragione sia questa, che la cultura strettamente scientifica manca (essa appunto, e non la preparazione didattica professionale) a una parte dei nostri insegnanti.

Credo che molti insegnanti non siano al livello a cui si vorrebbero, non perchè troppo dotti e poco pratici, ma perchè poco dotti e troppo pratici. Le nostre università non prendono generalmente nell' orbita del lavoro scientifico, sottraendolo alle occupazioni pratiche della professione (che i più iniziano da quando entrano nelle università), il giovane che s'avvia alla carriera dell'insegnamento. I nostri corsi non sono abbastanza monografici, critici, sperimentali; non sono scienza che si fa; ma sono spesso esposizioni compendiose di risultati già ottenuti; lezioni cattedratiche, che lasciano gli studenti passivi; senza sussidii (parlo specialmente della Facoltà di filosofia e lettere) di biblioteche speciali, senza ricerche personali degli scolari, senza quella vera e viva collaborazione, per cui l'insegnamento universitario è insegnamento scientifico per davvero, e quindi capace di produrre i frutti, che è ragionevole attendersene. Ecco quello che manca, secondo me, alla preparazione degl'insegnanti secondari. E più mancherebbe, con gravissimo danno della scuola media e della cultura scientifica, se prevalesse l'opinione di quelli che vogliono rallentato o come che sia attraversato l'avviamento scientifico delle facoltà universitarie, che preparano questi insegnanti [1].

---

[1] Licenziando le bozze di questo capitolo, leggo con piacere nei *Nuovi Doveri* del 15 aprile 1908 un importante articolo del Volpe (*Ancora dell'insegn. super. della storia e della riforma universitaria*), che aderisce alle idee da me propugnate in questo scritto. « Quelli che negli istituti superiori », dice il Volpe, « studiano con intendimenti scientifici, nove volte su dieci riescono, se non difettano certi altri requisiti *morali*, anche buoni maestri; e malamente credono di servire agli interessi della scuola media quei valentuomini, che dei quattro anni universitari volentieri ne darebbero un paio per la cosiddetta preparazione professionale, una specie di rimasticamento di quel che si è ingerito nel liceo o nell'istituto tecnico. Sarebbe un affidare all'università un ufficio non suo, sanare cioè i malanni della scuola media; ed un disconoscere il peculiare carattere e le finalità proprie dell'insegnamento superiore, senza neanche il vantaggio di preparar meglio i futuri maestri secondari ».

V.

CONCLUSIONI E PROPOSTE

Se si vuole elevare il grado della preparazione all'insegnamento medio, bisogna adunque rinvigorire e agevolare la cultura scientifica dell'insegnante. Al quale scopo gioverebbe in primo luogo, non abolire le odierne scuole di magistero, ma trasformarle una buona volta in quello che già hanno avuto la tendenza a farsi: ossia in seminari scientifici, promuovendo, ove sia possibile, l'istituzione d'internati conformi alla Scuola Normale di Pisa. Ma, a differenza della scuola di magistero, il seminario dovrebbe avere la durata di tutto intero il quadriennio degli studi della facoltà, appunto per accompagnare e sussidiare tali studi dal principio alla fine: dividendosi in due biennii, il primo dei quali comune a tutti gli studenti della facoltà, il secondo partito in tante sezioni distinte, quante sono le lauree che si distinguono o si vorranno distinguere nella facoltà letteraria.

Ciò che manca alla facoltà letteraria oggi è appunto questo seminario scientifico; onde accade che i suoi insegnamenti ne vengano naturalmente o snaturati o immiseriti. Giacchè l'insegnamento filologico, o storico, o filosofico richiede assolutamente un'attiva collaborazione di tutta la scuola intorno ai testi: dalla quale si ottenga, come risultato critico, una serie organica di determinate convinzioni e si acquisti, come attitudine formale, un certo abito

di pensare metodico e razionale. Ora o l'insegnamento di facoltà si trasforma esso stesso in questa opera di collaborazione, che importa esercizi speciali intorno a temi molto circoscritti; e viene allora a perdere il carattere indispensabile di vero e proprio insegnamento superiore, in cui il professore dovrebbe portare la propria personalità di scienziato, ossia certe idee fondamentali, atte ad essere esplicate ed applicate in un territorio d'una relativa ampiezza, e quindi a fornire o suggerire un certo orientamento generale. Ovvero l'insegnamento si limita, come accade quasi sempre, a un'esposizione cattedratica e accademica di un trattato scientifico, di risultati d'indagini già fatte e magari pubblicate; e allora si riduce a meno d'un libro, che i giovani potrebbero leggere da sè, con maggior frutto, senza scomodarsi per venire all'università e per pagare le tasse. Allora nella scuola chi fa qualche cosa è solo il professore; e gli scolari odono (quando odono), o pigliano qualche appunto (quando lo pigliano). E tutti gli studi si riducono a mandare a memoria, sotto gli esami, i quaderni degli appunti.

Perchè il corso universitario sia efficace, dev'essere accompagnato da conferenze ed esercizi, che diano occasione ai giovani di prendere un effettivo interesse alla materia del corso, mediante il loro lavoro personale intorno a punti particolari della materia stessa indicati ordinariamente dal professore: mediante la discussione dei lavori scritti e delle conferenze; mediante la lettura in comune dei testi relativi al corso universitario, e così via. Anche la facoltà di lettere deve avere i suoi gabinetti e le sue cliniche, se non vuol essere uno spaccio presso che inutile di parole. E ciascun professore deve integrare con le conferenze del seminario le sue lezioni universitarie.

Ciò che ciascuno potrebbe fare già di sua iniziativa, e qualcuno fa già. Ma incontra ora una non piccola difficoltà nella presente scuola di magistero e nel presente regolamento di facoltà, che impon-

gono, in verità, troppi corsi e troppi esami, perchè resti ai giovani tempo e voglia da corrispondere agli sforzi degl'insegnanti, che li vogliano avviare a qualche indagine di carattere personale, e insomma a qualche studio veramente proficuo e serio. Perciò il seminario dev'essere una trasformazione della scuola di magistero; e richiede una diminuzione del numero degli esami obbligatori, affinchè gli studenti abbiano la possibilità di far qualche cosa da sè, e riflettere, leggere, cercare, e insomma esercitare un po' il proprio cervello.

In secondo luogo, occorre che, posta da banda la pedagogia, ai futuri insegnanti (compresi quelli della facoltà di scienze) siano assegnati studi filosofici, che garentiscano lo sviluppo della riflessione razionale sui fatti e sui valori dello spirito umano, svolgendo e determinando le naturali attitudini ai problemi speculativi, alla consapevolezza della natura dello spirito, — che è il centro della vita, — e all'analisi rigorosa dei concetti. La pedagogia non è male resti, anzi sarà certamente un bene, se si toglie dal posto privilegiato, che le assegna il regolamento vigente e l'opinione volgare in cui è tenuta, di tecnica dell'arte d'insegnare; e si mantiene per quello che sostanzialmente è: una cattedra, indifferenziabile se non empiricamente e corso per corso, dalle altre filosofiche mantenute dallo Stato nelle sue università. E a tal uopo stimerei anch'io opportuno che, a scanso di equivoci funesti alla stessa intelligenza del valore di quelle che paiono diverse parti del sapere filosofico, si abolisse per legge la distinzione nominale delle quattro cattedre di Filosofia teoretica, Filosofia morale, Storia della filosofia e Pedagogia; e si dicesse semplicemente che l'organico delle Facoltà filosofico-letterarie, comprende quattro cattedre di filosofia; le quali si potrebbero poi meglio differenziare e quindi coordinare, anno per anno, con la formazione dei programmi in seno alle Facoltà : non escludendo che un anno magari si avessero quattro corsi di sola

Storia della filosofia, o di sola Filosofia teoretica. Questa idea giustissima, che regge la costituzione dell'insegnamento filosofico nelle università tedesche, fu già difesa in Italia dal Chiappelli [1], ed è sperabile sia per trionfare di un'artificiosa divisione scolastica, che concorre, più di quanto a prima giunta non si pensi, a confondere ordinariamente e a falsare i concetti più elementari della nostra cultura filosofica.

Ma questo sia detto qui di passaggio: in conformità del concetto che noi abbiamo della pedagogia, è chiaro che la pedagogia nella preparazione degl'insegnanti non può aver altro valore che quello spettante a ogni altra materia filosofica. E in verità, in forza appunto dell'unità inscindibile di cui vivono, come in un circolo, tutte le cosiddette parti della filosofia, qualunque delle discipline filosofiche è atta a quell'educazione spirituale superiore che si dovrebbe richiedere dagl'insegnanti delle scuole medie: perchè non c'è disciplina filosofica, anzi non c'è libro classico di filosofia, che non tragga, per dir così, dentro di sè, direttamente o indirettamente, tutti i problemi fondamentali della filosofia, e non rappresenti perciò tutta la filosofia. Quello che importa è, non che il futuro insegnante abbia studiato la pedagogia o la storia della filosofia, ma che abbia studiato davvero filosofia, e abbia inteso, abbia preso interesse, abbia sentito, abbia insomma respirato l'aria che è propria della filosofia. Perchè? e come?

Il perchè credo riesca chiaro da tutto quello che si è avuto occasione di notare in tutto il corso di questo volume. I problemi fondamentali dell'educazione e dell'insegnamento sono problemi filosofici: di quei problemi che non si risolvono una volta per sempre, e da uno per tutti; ma per cui si può bene impa-

---

1 Vedi CHIAPPELLI, *Sull'insegn. della filosofia nelle nostre università*, in *Rivista di filosofia e scienze affini* di Bologna del 1901, e un mio scritto in *Educazione e scuola laica*, pp. 220 sgg.

rare l'arte di risolverli, la quale valga per sempre e per tutti. Questi problemi se li trova innanzi, più o men chiaramente, ogni uomo che rifletta e si sforzi di penetrare nell'intimo delle cose e degli uomini, che l'attorniano, a ogni passo. E sono sempre nuovi, perchè il mondo si vien sempre mutando; e quelle stesse cose di ieri oggi son cambiate, e quegli stessi uomini ci sfuggono se continuiamo a ritenerli quali ci apparvero prima. C'è chi si contenta di questa superficie sempre cangiante, e si abbandona al flusso del tutto, e va innanzi alla meglio, o alla peggio, senza aver mai un concetto di nulla, spettatore passivo d'un caleidoscopio misterioso. Se è maestro, non è lui che regge la scuola, ma è la stessa scuola, col suo stesso andazzo spontaneo, che trascina lui. Ma c'è chi non vede la superficie se non come velo da sollevare, per veder davvero la realtà, e dall'apparenza passare alle cose, e intender quindi anche le apparenze; e del cangiamento incessante scoprire le cagioni, che sono sempre ragioni; e così, agendo, inserirsi con la propria attività, che è ragione, atta a farsi cagione (mi si perdoni il bisticcio), nello stesso processo del reale. E il maestro che intende allora la natura dello scolaro e di quel tale scolaro, penetra con la sua nell'anima di lui, e si fa parola che interpreta e illumina un sentimento, si fa sentimento che determina e rafforza un'energia, si fa energia che è processo mentale, riflessione, studio serio, intimo, vitale: si fa pensiero e si fa insomma, egli stesso, lo scolaro, con opera sapiente, che è amore perchè profonda intelligenza; sincero intelletto d'amore.

I problemi fondamentali della scuola sono due: quello del fine, e quello dei mezzi. Qual è il fine della scuola, in cui devo insegnare? Cioè: qual è il concetto di questa scuola? Rispondere è facile, e infatti, per ogni scuola, han tutti pronta una risposta, se questa deve consistere in una mera espressione verbale: ma se le parole han da rispondere a concetti, e questi, per esser tali, devono stare d'ac-

cordo con gli altri concetti con cui sono di lor natura legati, la risposta inchiude, nientemeno, un sistema filosofico. Non credo che occorra dimostrarlo. Giova piuttosto avvertire che in realtà tutti coloro — e son migliaia — che discorrono a orecchio del fine di questa o di quella scuola, protestando magari di non sapersi che fare della filosofia, adoperano tutti concetti (sfigurati e irriconoscibili, quanto si voglia) schiettamente filosofici : e sono come i bambini che giuocano con le armi da fuoco, e inesperti si feriscono da se stessi, e talvolta disgraziatamente s'uccidono. Uno vuole dalla scuola il *cittadino*, un altro l'*uomo*, un terzo la *cultura*, un quarto lo *sviluppo delle facoltà*, un quinto la preparazione alla *vita* ecc. ecc. Ma che è il cittadino senza lo Stato ? E che è lo Stato senza lo spirito che lo crea ? E che è lo spirito ? — Oh bella, ci vuole un sistema filosofico per rispondere. — E così sempre : e quelli che non s'accorgono che, per render ragione di quello che affermano come sacrosanta verità, ci voglia un sistema filosofico, è — c'è bisogno di dirlo ? — è perchè non capiscono che dovrebbero render ragione, almeno a se stessi, di quello che affermano.

L'insegnante modesto e onesto, che non parla di cose che non sa, mette da parte ogni disquisizione intorno al fine della scuola, in cui è messo a insegnare, e si chiude nella sua disciplina particolare, tranquillo nella propria coscienza circa la finalità di questa, poichè questa è nel programma della scuola : e per quanto è da lui, cerca nella propria disciplina il fine dell'opera propria. Onde accade che il mezzo gli si tramuti in iscopo ; e la vita che è grande ed ha grandi interessi, si rinchiuda per lui, nella sua scuola, nel breve giro di quella disciplina, che, per quanto vasta e importante, non è la vita, non è lo spirito umano, che dalla scuola dovrebbe sempre poter uscire nella sua sacra integrità.

La scuola, ogni scuola, è la formazione dello spirito : e richiede in chi la regge una coscienza speculativa, che determini a sè e alla scuola stessa la

mèta degna, la norma adeguata. Questa coscienza dovrebbe esserci anche nel maestro elementare, oggi cattivo ducatore, in generale, perchè senza religione e senza filosofia : dico senza una religione che sia religione, e senza una filosofia meritevole comunque di questo nome. Ma dev'esserci soprattutto nel professore medio, date le finalità liberatrici, di cultura umana, che s'è ormai tutti d'accordo ad assegnare alla scuola media.

È anche richiesta la cultura filosofica dal bisogno in cui l'insegnante viene a trovarsi, di precisare i mezzi opportuni al raggiungimento del proprio fine educativo. I mezzi sono il metodo : ma non sono la metodologia, nè generale nè speciale. L'ho detto già. Il metodo nasce o deve nascere giorno per giorno in ogni scuola per ogni maestro, se anche la materia insegnata resti sempre una, poichè il problema si rinnova incessantemente, e la formula, una volta appresa, e tenuta presente come legge infallibile, fa il pedante, a cui la realtà scappa da tutte le parti, non fa il maestro che ha in pugno, si può dire, la sua scuola. A problema nuovo, soluzione nuova. E il maestro deve portare con sè, non le soluzioni, ma quello spirito che sia pronto, al momento opportuno, a trovarle da sè. Che è lo spirito illuminato dalla consapevolezza della natura eterna dello spirito umano, materia costante di tutti i problemi di cui si tratta.

Diciamo piuttosto come si dovrebbe provvedere a questa cultura filosofica degl'insegnanti. Si dirà : — Ma non ci sono oggi gl'insegnamenti filosofici nelle Facoltà di lettere ? E intanto, sono forse gl'insegnanti di lettere, che hanno avuto questi insegnamenti, migliori insegnanti di quelli di scienze, che non li hanno avuti ? o quelli di filosofia, che ne hanno avuto di più, migliori di quelli di lettere che ne hanno avuto di meno ? — Gl'insegnamenti filosofici, che le nostre facoltà posseggono già, sono e non sono quello che io vorrei che fosse la prepa-

razione filosofica degl'insegnanti. Senza entrare in argomenti incresciosi, che sarebbero poi estranei allo scopo di questo scritto, noto soltanto un fatto: che in generale per lo studente di lettere, e talvolta anche per quello di filosofia, il corso filosofico non è se non un esame da sostenere; spesso perciò un certo numero di dispense da mandare comunque a memoria. Ora, questa non è la filosofia, ma la negazione della filosofia. Ogni forma di sapere, in generale, ma la filosofia, in modo particolare, in quanto è appunto il sapere per eccellenza, è lavoro autonomo, attivo dello spirito. Questa filosofia nel nostro insegnamento superiore non c'è, principalmente per il difetto del seminario scientifico; e vi sarebbe se questo seminario s'instituisse, come è *in votis*, e vi fossero richiamati, per qualche corso filosofico, tutti i futuri insegnanti; e se, a garanzia pratica degl'interessi dello Stato nella pubblica istruzione, come prova della preparazione degli aspiranti all'insegnamento, si stabilisse o nell'esame di Stato per i concorsi o in un esame speciale universitario prima o dopo la laurea in lettere o in filosofia, o in scienze, un esperimento analogo a quello richiesto in Prussia per gli esami di abilitazione all'insegnamento [1]; un esperimento, in cui il candidato dimostrasse seriamente di aver letto e compreso una delle opere classiche della filosofia antica o moderna.

E a questo esperimento si dovrebbe assegnare un voto speciale, da valere in prima linea per l'ammissione nel pubblico insegnamento. Chi s'è messo in grado di render piena ragione d'una sola opera come la *Repubblica* di Platone o la *Metafisica* di Aristotele, o l'*Etica* di Spinoza o una delle *Critiche* di Kant (l'elenco degli autori dovrebbe esser bene fissato per regolamento), di filosofia ne saprebbe

---

[1] Vedi L. CREDARO, *Gli esami di abilitazione all'insegnamento secondario in Prussia*, nella *Cultura* del Bonghi, N. S. a I (1891) pp. 12-17.

certamente tanto da non poterle più dare un addio, appena superato l'esame. E avrebbe insomma il viatico necessario per la sua futura carriera d'insegnante, ossia di artefice di quell'opera divina, che è l'incremento della umana spiritualità, in tutta la sua eccellente e ricca natura.

Queste due idee della trasformazione delle scuole di magistero in seminari scientifici e della più seria cultura filosofica degl'insegnanti sono, secondo me, i due punti su cui si dovrebbero concentrare gli sforzi di quanti desiderano migliorata la preparazione di essi. Ad altro certamente è da badare per la formazione del corpo insegnante: ma il resto mi pare riguardi non più la preparazione di esso, quanto piuttosto la scelta, o come si dice, il reclutamento. Così, anche a me sembra desiderabile che venga adottato in Italia il sistema tedesco del *Probejahr* col *Seminarjahr*, propugnato dal prof. Raulich [1]; istituzione per l'appunto che non prepara, ma *inizia* l'insegnante da una parte, e dall'altra garentisce lo Stato per la nomina definitiva del suo personale. Che se in questo tirocinio si volesse vedere la preparazione immediata all'insegnamento, vorrei far notare che una tale preparazione, ossia un tal tirocinio, durerà poi tutta la vita, perchè *nulla dies sine linea*, anche nel progresso individuale del maestro rispetto alla sua capacità e abilità didattica; e i cosiddetti esperimenti *in anima vili* o *nobili* sono inevitabili sempre. Quel che importa è che il novizio abbia l'aiuto, il consiglio de' più provetti, messo subito in faccia, per opera di costoro, dei problemi immediati della scuola, in modo che sorga in lui il diretto interesse pedagogico; e poi che, a garanzia della scuola, ci sia un periodo di prova sincera e rigida, come può essere dato dal *Probejahr*, delle attitudini personali, che non sono solo intellettuali,

[1] Art. cit. nei *Nuovi Doveri* del 15 dic. 1907.

ma soprattutto morali, prima che gl'insegnanti divengano impiegati dello Stato e acquistino il diritto di star nella scuola finchè abbiano fiato in corpo, a dispetto di tutti i giudizi severi di presidi e d'ispettori. Perciò dicevo che la questione si riferisce piuttosto alla scelta, anzi che alla possibile preparazione degl'insegnanti; ed esce quindi dall'ambito dell'argomento qui trattato.

APPENDICE

Il problema scolastico del dopoguerra

Prefazione alla prima edizione.

Raccolgo in questo volumetto alcuni pochi scritti pubblicati negli ultimi mesi sparsamente in vari giornali, nella speranza che il largo consenso, con cui essi furono accolti al loro primo apparire, possa crescere alla lettura dell'insieme, giovare più efficacemente alla questione da me agitata, e produrre infine qualche pratico effetto.

La soluzione da me propugnata, come ben disse il prof. Sicardi, ha il solo merito di essere così semplice ed ovvia da essersi da un pezzo offerta spontaneamente al pensiero di quanti hanno studiato il problema scolastico. E il mio intendimento non è stato certamente quello di enunciare una scoperta, ma di combattere piuttosto alcuni inveterati pregiudizi, che finora han fatto ai più torcere gli occhi da una verità aperta e luminosa, divenuta ormai sfavillante di luce così viva, che non è più possibile non guardarla con tutto il coraggio e la risolutezza che il caso richiede.

Più che una questione tecnica, oggi io ci vedo una questione morale. E come tale, col calore e con l'insistenza, che sogliono derivare da una profonda convinzione, io l'ho presentata e ripetutamente discussa. In verità, non si tratta soltanto dell'avvenire della nostra cultura e della nostra scienza, ma di tutto l'avvenire del nostro paese. Il quale, se non vuole restare indietro, con suo irreparabile danno, nella gara dei popoli civili moderni, ha bisogno di rinnovare tutta la scuola, da quella per l'infanzia alla università; di rinnovarla, o piuttosto crearla, poichè molte delle scuole che gli occorrono, mancano affatto: e la maggior parte di quelle che ha, ci sono, ma in un modo che sarebbe meglio non ci fossero, avendo tutta l'apparenza della scuola e non la sostanza, e inducendo perciò a credere che la scuola veramente ci sia, e si tratti solo di farla fruttare di più con un po' di buona

volontà e qualche rabberciatura ora a questo, ora a quel particolare. Onde s'infiacchisce e addormenta la coscienza del nostro dovere.

Appunto, questo del rinnovamento radicale della scuola è il maggior dovere nazionale, che spetta all'Italia nell'atto che essa, dopo questa guerra vittoriosa e rinnovatrice del mondo, s'affaccia alla sua nuova storia. Ed è tempo che si smetta la vana schermaglia delle discussioni formalistiche.

Usciamo da una guerra, che in un giorno nefasto, che non dovremo mai dimenticare, parve ridurci sull'orlo di un baratro; ma finisce ora felicemente per merito, bisogna dirlo e sentirlo, di un popolo temprato alla più salda e schietta virtù nativa, pronto a dar tutto senza nulla chiedere, con devozione quasi istintiva, intera, assoluta all'interesse e all'onore alla patria. Ebbene, questo è il momento che le classi dirigenti si mettano una mano sulla coscienza, e sentano nel campo dell'istruzione tutta la responsabilità dei doveri che lo Stato ha verso questo popolo, direttamente ed indirettamente: direttamente, per dargli sinceramente quella istruzione elementare popolare, che finora è stata in gran parte una lustra a causa delle sue enormi lacune e deficienze; indirettamente, procurando alla nazione quella ricca vena di cultura morale e intellettuale, che può scaturire soltanto da una scuola media bene organizzata e da una prospera attività universitaria.

E questo vuol dire: dare all'Italia i maestri, per tutti i gradi delle sue scuole.

Se il programma, che io ed altri additiamo, è l'unico che possa condurre allo scopo, non ci sono difficoltà che si possano addurre a scusa per non adottarlo. Ormai si tratta di rinnovarsi, risolutamente ed energicamente, o di abbandonarsi alla ripida china della decadenza; la quale non potrà non essere decadenza politica ed economica, se sarà morale ed intellettuale.

La vecchia Italia, vagheggiante astrattamente le belle idee, ma cullantesi pigra nella scettica persuasione che altro è dire, e altro è fare, conviene che ora sia morta. E noi dobbiamo ucciderla in noi, se non vogliamo sentire il rimorso tremendo di aver sacrificato invano centinaia di migliaia dei nostri figli e fratelli, cui dicemmo di morire lietamente per una patria più grande.

Roma, 21 ottobre 1918. G. G.

Esaurita nel giro di pochi mesi la prima edizione di quest'opuscolo, cedo molto volentieri al desiderio dell'amico Ricciardi di farne un'altra. Perchè ho fede nella verità della mia idea; e spero che, così com'è nata, questa raccoltina di scritti piuttosto popolari possa continuare tuttavia a ribadire quella idea. La quale suscita opposizioni e ire da molte parti; e non me ne meraviglio; ma intanto è entrata nei cervelli, e ritengo che non ne uscirà tanto facilmente prima di avervi corroso e distrutto qualche pregiudizio. Un notabile frutto intanto lo ha prodotto; ed è il bel volumetto, lucido e vivo, dell'amico prof. Ernesto Codignola (*Per la dignità e libertà della scuola*, Roma, « La Voce », 1919) nel quale il lettore troverà una valida difesa della mia stessa tesi.

In questa edizione ho tralasciato l'Appendice, che troppo avrebbe dovuto essere ingrossata per dar conto di tutte le discussioni ulteriori sull'argomento; e ho aggiunto invece un nuovo capitolo, formato dalle mie risposte alle principali obbiezioni.

Roma, 23 agosto 1919. G G.

Aggiungo in questa nuova edizione altri tre scritti relativi allo stesso argomento dell'opuscolo, e pubblicati dopo la seconda edizione.

Roma, 20 gennaio 1925.

G. G.

I.

ESISTE UNA SCUOLA IN ITALIA?

LETTERA APERTA AL MINISTRO DELLA P. I. ON. BERENINI [1]

Eccellenza,

Mentre Ella con lodevole energia di propositi inizia tutto un programma di riordinamento dei nostri istituti scolastici con una riforma della scuola normale indirizzata a rinvigorire la preparazione dei maestri elementari, consenta che io pubblicamente Le rivolga una schietta parola in nome dei molti italiani, che sentono la vitale importanza del problema scolastico rispetto a quella nuova Italia, che si attende, e che deve uscire da questa grande guerra di espansione e di rinnovamento universale; e guardano intanto con un senso di sgomento alla ripida china per cui la scuola italiana s'era messa già prima della guerra, e per cui è venuta scendendo sempre più basso in questi anni.

Non dirò a Lei, Eccellenza, che tutti desideriamo una nuova scuola, degna d'un gran popolo che avrà meritato di uscire vittoriosamente dall'attuale cimento: nuova nel suo spirito interiore, che la stessa guerra, speriamo, avrà riscosso e ridestato a uno slancio di rinnovata giovinezza verso una vita più rigogliosa di tutte le umane energie superiori; e

[1] Nel *Resto del Carlino* del 4 maggio 1918.

nuova nel suo esterno ordinamento, divenuto capace di favorire e, per quanto è da esso, promuovere il libero e spontaneo svolgimento della futura mentalità e operosità scientifica del paese. In questo siamo tutti d'accordo. Ed Ella ne ha dato splendida prova, accingendosi senz'altro, mentre più affannosamente incalzano le cure della guerra, nè si scorge peranco raggio di speranza che essa si avvii al termine, alla riforma della scuola, rifacendosi dalla sua base, che va senza dubbio gettata nelle nuove e più gagliarde generazioni di maestri destinate all'istruzione del popolo.

E che la riforma desiderata debba essere una riforma sostanziale, cioè radicale e organica, e non già uno dei soliti rimaneggiamenti, che, modificando questo o quel particolare, lasci intatto il sistema, pronto a riassorbire nel suo circolo qualunque nuovo elemento, per benefico che astrattamente possa parere; anche questo è un concetto in cui tutti convengono ormai, tra quelli che conoscono la struttura delle nostre scuole e il profondo malessere che tutte le travaglia. I dispareri invece cominciano, e quindi le esitanze, e chi ha il potere e la responsabilità, comincia a stringersi nelle spalle e a dar causa vinta al più recalcitrante spirito conservatore, quando dalle belle idee, che sono per tutti evidenti, e dalle affermazioni solenni dei bisogni più impellenti, si tenta di passare ai fatti.

Mi consenta un esempio, che chiarirà tutto il mio pensiero. Ritorno alla Sua riforma della scuola normale, il cui pregio consiste, secondo me, nell'essere informata a un principio radicale. Ella ha ben veduto che il difetto della scuola normale, su cui s'è venuta accumulando così grave congerie di critiche d'ogni sorta, non sta in questo o quel programma, in una materia di più o di meno, nell'eccesso o nel difetto della teoria o della pratica, nel suo carattere umanistico o realistico, culturale o

professionale. I quali saranno magari singoli e particolari difetti, che uno vi troverà e un altro no, secondo l'ideale pedagogico che vagheggia: giacchè tutte le scuole dei più diversi indirizzi sono possibili, e possono essere giudicate, e approvate o meno, in quanto prima di tutto siano messe in condizione di esistere, ed esistano. Così, una volta si aveva quella scuola media con tanta cura ed accortezza ordinata dai Gesuiti, grettamente umanistica, cioè grammaticale, rettorica, formalistica, mnemonica e meccanica; quella scuola, a cui la coscienza moderna si ribella e non sa più adattarsi. Comunque, la scuola dei Gesuiti era una scuola: e, propostosi quel suo certo programma, con piena consapevolezza dei fini da raggiungere e dei mezzi adoperabili, lo eseguiva; e quella cultura che intendeva dare, la dava.

Sicchè ogni scuola, prima di essere buona o cattiva, dev'essere una scuola; e non c'è peggiore scuola di quella che non è nè anche cattiva! Che è, infatti, quel che può dirsi della scuola normale, che l'E. V. ha voluto riformare. Tale il suo difetto fondamentale; perchè non c'è scuola senza scolari, e alla scuola normale manca una scolaresca sua propria. Essendo istituto medio di secondo grado, essa manca di una scuola di primo grado, che ne prepari gli alunni; ond'è costretta ad aprire le braccia a tutti gli sbandati delle varie scuole indirizzati a finalità diverse: giovani e giovanetti di diversa età, di diversa tempra intellettuale, di aspirazioni diverse, formanti un'accozzaglia artificiale, cui nessuno sforzo di buona volontà potrà mai sottomettere a una comune disciplina mentale e morale.

Poichè questo è il male, qui conviene portare il rimedio. Ed Ella quindi logicamente ha detto: la scuola normale non dev'essere di tre, ma di sette anni, e formare tutto un istituto magistrale unico, che prenda l'alunno, come fa il liceo-ginnasio, appena uscito dalle classi elementari, e se lo formi a

grado a grado con un processo didattico speciale conforme alla finalità sua.

Benissimo. Questa è riforma sostanziale, che non si balocca negli accessori, ma mira all'anima della scuola. Ma l'E. V. non ha potuto, o non ha creduto che si potesse risolvere integralmente il problema posto in modo così netto. E non ha pensato a creare il primo triennio dell'istituto magistrale dove mancava, ossia nelle scuole normali maschili, che son quelle appunto sfornite attualmente del grado preparatorio. Non ha potuto pensarvi, principalmente perchè gli stipendi dei maestri sono così umili da non consentire una rigorosa selezione e un reclutamento metodicamente e organicamente graduato della scolaresca maschile per l'istituto magistrale. Senza dire dell'altra, quantunque minore, difficoltà finanziaria, in cui pure urterebbe la istituzione di altrettanti corsi triennali inferiori, quante sono le presenti scuole normali non congiunte con scuole complementari.

Conclusione: la vera riforma, quella di cui l'E. V. ha giustamente veduta per la scuola normale la necessità urgente, è proprio quella che, per esser sinceri, convien pur dire resa impossibile da ostacoli che sono, o almeno paiono, insormontabili.

Questo esempio vivo e, come si dice, palpitante che riguarda il primo grado della riforma organica a cui l'E. V. ha rivolto la sua mente e il suo cuore di cittadino, è quanto mai significativo. Giacchè come la scuola elementare e popolare ha bisogno di una reintegrazione e propulsione delle forze spirituali, che vi debbono operar dentro, mediante i maestri, e questo bisogno significa elevazione della classe magistrale, che non può salire spiritualmente, se non sale economicamente: così la scuola media è diventata ormai una vera baraonda, dove alla pletora degli alunni corrisponde uno stuolo sterminato e inorganico d'insegnanti, assoggettati ad un complicatissimo giuoco di combinazioni meccaniche,

pur di raggiungere quel limite massimo di orario, che permetta loro un compenso non troppo insufficiente ai più stretti bisogni delle loro famiglie; e quindi obbligati, con la lancia alla schiena, a un lavoro faticoso, che svoglia e disabitua dagli studi, smorza ogni entusiasmo e ogni amore per la scuola, che o è un apostolato sorretto dalle energie di una fede inestinguibile, o diventa strumento diabolico di tortura, che non alleva certo, ma stritola le anime.

Ed è ormai chiaro che delle due l'una: o la scuola media (e penso principalmente alla scuola classica, vivaio di tutta la sostanza della cultura nazionale) riacquista la sua antica fisonomia e ritorna ad essere un istituto organico, dove il maestro possa insegnare conservando e rinnovando di continuo la sua alacrità e freschezza spirituale; o la scuola decaderà a precipizio. E il primo segno sarà questo: che essa verrà abbandonata dagli uomini, attratti verso carriere più vantaggiose e virili: e invasa dalle donne, che ora si accalcano alle nostre università, e che, bisogna dirlo, non hanno e non avranno mai nè quell'originalità animosa del pensiero, nè quella ferrea vigoria spirituale, che sono le forze superiori, intellettuali e morali, dell'umanità, e devono essere i cardini della scuola formativa dello spirito superiore del paese.

Non c'è in Italia, ancora, la scuola normale. Cominciavano ad esserci, ma ora cominciano piuttosto a sparire, i ginnasi e i licei. E spariranno sempre più; poichè verrà scadendo sempre più la qualità dell'insegnante e dell'insegnamento, intanto che verrà meno ogni possibilità di disciplina e di organizzazione, e insomma di vera vita spirituale, dentro agl'istituti sempre più disordinati. Anche qui c'è da rifare la scuola, di pianta. E l'ostacolo è sempre lo stesso, dei mezzi finanziari; poichè per liberare ogni istituto dalla selva delle classi aggiunte, e ogni professore dal sovraccarico delle sue ore ag-

giunte occorrerebbe forse quintuplicare la spesa, che lo Stato sopporta per questo ramo della istruzione. Ed è follia pensarci.

E altrettanto, *mutatis mutandis*, si può ripetere e si ripete degl'istituti universitari, paralizzati anch'essi dalla mancanza dei mezzi sufficienti a tutti gli organi che siamo venuti via via creando alla funzione dell'alta cultura scientifica.

Ma io accenno, e non entro in particolari, nè in prove, perchè sono fermamente persuaso che questi miei giudizi rispondono esattamente a convinzioni universali, e al sentimento, non ne dubito, della E. V. Intendo qui soltanto sottoporre alla sua attenzione un'idea riguardante in ispecial modo i nostri licei e ginnasi: un'idea, che è in me frutto di lunga esperienza personale e di studio intenso e appassionato, ma che con soddisfazione ho pur veduto, ora è poco, propugnata con più autorevole voce dal collega Fraccaroli nel suo libro ricco di argute osservazioni e di importanti verità, quantunque non scevro di esagerazioni, sull'*Educazione nazionale* [1].

La riforma della scuola classica non è meno urgente di quella che l'E. V. ha voluto prima promuovere della scuola normale. Ed essa è del pari una sola; ma radicale, perchè deve mirare a restituire in essere la scuola nella sua intima coesione e unità. Ogni insegnante deve avere la sua scuola e i suoi scolari; ogni istituto i suoi insegnanti; ogni capo d'istituto deve riacquistare la possibilità di conoscere, seguire e assistere scolari e maestri, ad uno ad uno e nella loro vita comune, nella comune

---

[1] [Tanto per ricordare un libro recente e che ha avuto gran diffusione. Chè l'idea di cui si tratta era stata già di molti altri; e si potrebbe anche ricordare il Carducci (*Opere*, XII, 570) che nel 1891 ammoniva: « Il Ministero della pubblica istruzione — il Ministero ho detto, e non i ministri un per uno — volle fare in piccol tempo troppe scuole o troppi professori in un paese che non poteva nè dare tanto nè portare tanto »].

opera, stringendo tutti, comunque, a un'idea educativa, a un programma, che sia, grande o piccola, la bandiera della scuola, il suo centro, la sua anima. Ogni istituto deve cessare di essere un caos; deve semplificarsi, non per migliorarsi, ma, proprio, per essere: perchè, come non c'è maestro che non sia una determinata mentalità unica e una personalità di fronte al suo alunno, non c'è, non ci può essere neppure una scuola senza questa unità interiore.

Le classi aggiunte sono oggi il gran peso morto delle nostre scuole; ma, è vero, sono anche la sola sorgente d'un qualche sollievo alle angustie economiche degl'insegnanti. Meschino sollievo, che non sottrae costoro alla tribolazione delle lezioni private, se essi hanno addosso una numerosa famiglia. Ebbene, nè lezioni private, nè classi aggiunte.

Lo Stato, che ha coscienza dell'alta funzione della scuola media ai fini supremi della vita nazionale, deve con lo stipendio ordinario compensare l'ufficio nobilissimo e delicatissimo dell'insegnante secondario in misura che egli possa dedicare alla scuola e agli studi, da cui la scuola trae l'aria e la luce, tutta intera la sua operosità: in modo che l'opera che egli presta allo Stato sia quella appunto che lo Stato ha interesse di richiedere: non pure proficua, com'è soltanto quella in cui si mette tutta l'anima, ma decorosa, dignitosa, altamente rispettabile, quale deve apparire agli occhi dei giovani, delle famiglie, del popolo, la funzione superiore della cultura nel sistema della vita pubblica.

Ella non dirà, Eccellenza: — Sì, questo sarebbe l'ideale; ma bisogna essere pratici, e non perder di vista il positivo. — Ella ha troppo viva coscienza di quel che manca al nostro paese, e di cui esso ha gran bisogno. La vera praticità consiste oggi pel nostro paese nel rialzare gli studi, nel rifare nella scuola la coscienza e darle quella tempra, senza di cui non saranno, non che risoluti, nè pur

affrontati i gravi problemi che ci attendono. E la coscienza non si rifà, diritta e intera, se non smetteremo di contrapporre l'ideale alla pratica, se non abbracceremo risolutamente il partito di tener fede tenacemente alle idee, e in esse, energicamente attuate, riporre il positivo della vita. La scuola deve essere tempio. Scacciamone i falsi sacerdoti, che ne fanno mercato; ma quelli che vi manteniamo, stiano in alto nella stima e nella considerazione dello Stato.

L'idea mia, dunque, è che le scuole tenute dallo Stato devono essere poche, ma buone; e potrei dire: poche, ma scuole! Quindi pochi i maestri, e assai meglio rimunerati in proporzione dei bisogni enormemente cresciuti della vita, e in modo tuttavia che, per il ridotto numero, la spesa non ecceda le forze del bilancio.

Strana idea? Difficile certo ad accogliere senza contrastare ad abitudini inveterate e a pregiudizi, che a molti paiono ormai dommi di fede. Appunto perciò ho voluto esporla a V. E. pubblicamente, poichè si tratta di questione che mi par doveroso per tutti affrontare e dibattere con coraggio, senza dare addietro alle prime difficoltà di natura prevalentemente politica che possono affacciarsi. I ginnasi e i licei contenevano l'anno prima della nostra guerra più di 58 mila alunni. Ebbene, forse quattro quinti di essi — che ne sono poi la zavorra, come sa benissimo ognuno che abbia pratica di scuole — non dovrebbero più trovar posto nelle pubbliche scuole tenute dallo Stato.

Le obbiezioni contro un così radicale partito sono ovvie, e di doppio genere. In quali mani lo Stato abbandonerà la gran maggioranza dei giovani, che studiavano ora nelle sue scuole classiche? E come vincere la resistenza, che non mancherebbero di opporre le forze democratiche, restie a veder precluso ai meno abbienti la via verso la cul-

tura superiore, gli uffici direttivi delle amministrazioni e le professioni liberali?

Al primo punto io risponderei che lo Stato, se non impartisce direttamente l'istruzione, non l'abbandona a sè; come non abbandona a sè l'esercizio della medicina, pur consentendo che ogni privato cittadino si scelga a suo piacimento il medico che gli occorre. Basta che all'esercizio del privato insegnamento non venga ammesso chi non sia fornito di titolo regolarmente conseguito nelle università dello Stato. In tal modo l'istruzione rimane effettivamente sotto la tutela e il dominio dello Stato: e quello che potrà tuttavia sfuggirvi, non vi sfugge ora meno nel sistema dell'istruzione pubblica: senza che si possa in tutta coscienza asserire se il danno sia veramente maggiore del vantaggio.

L'istruzione media è incontestabilmente funzione essenziale dello Stato. Ma ciò non importa che l'estensione, in cui tale funzione deve esplicarsi, abbia ad essere tale che tutti i cittadini possano egualmente usufruirne. Io direi piuttosto che essa deve essere tale che tutti i cittadini se ne avvantaggino, direttamente o indirettamente, in quanto essa agisca, esercitata efficacemente, sulla totalità della vita nazionale.

Quanto al secondo punto, tutte le esigenze ragionevoli di una benintesa democrazia ritengo verrebbero a pieno soddisfatte, se alle scuole medie conservate dallo Stato si accedesse per concorso, in cui, a parità di merito, fosse da preferirsi il candidato appartenente a famiglia più disagiata. Che se per questa via molti resterebbero esclusi, è pur troppo notorio che la massima parte degli alunni che affollano oggi i nostri licei pervengono, bensì, a furia di spinte, fino alla licenza, e quindi più su fino alla laurea; ma nè questo titolo rappresenta in essi una cultura superiore reale e feconda, nè per essi giova praticamente ad altro che al con-

seguimento di un modesto impiego. Al quale molto più ragionevole sarebbe richiedere un esame di ammissione, e consentire che ognuno vi si preparasse come meglio credesse e potesse.

La scuola media deve essere sgombrata da tutta questa folla, che vi fa ressa, e abbassa ogni giorno più il livello degli studi, deprimendo la cultura nazionale. Se no, rimarrà e diventerà sempre più una colossale menzogna, in cui il paese sprecherà il suo denaro, poichè quel po' di cultura che tuttavia riuscirà a salvarsi per le forze ingenite dell'anima nazionale, vivrà non per effetto, anzi a malgrado, e quasi a dispetto della scuola.

E così pure vorrei dirle, Eccellenza: troppe università, troppi professori universitari! Anche qui, sfrondare, recidere, se si vuol salvare ciò che è vitale, e che deve vivere. Prenda Ella in mano la scure; e avrà con sè quanti italiani amano sinceramente la prosperità intellettuale e la grandezza della Patria [1].

Dell'Eccellenza Vostra

devotissimo
GIOVANNI GENTILE.

---

[1] Il Ministro Berenini rispose in un'intervista pubblicata nel *Resto del Carlino* del 24 maggio 1918.

II.

COMMENTI

I.[1]

La questione da me sollevata è di tanta importanza, che i lettori vorranno perdonarmi se torno ad insistervi dopo la risposta del signor Ministro. Al quale sono vivamente grato delle cortesi parole che si è compiaciuto di rivolgermi; ma sono pure dolente di non potermi dichiarare soddisfatto, come si dice in linguaggio parlamentare. Ed egli, che è animo così gentile e intelletto così aperto alla discussione e desideroso di approfondire i problemi urgenti della scuola, vorrà scusarmi se continuo a manifestargli pubblicamente il mio pensiero su questa materia, che involge così gravi interessi nazionali.

Non entro nel merito delle idee relative alla riforma, alla quale l'on. Berenini preferisce piuttosto rivolgere il suo pensiero, ripromettendosene effetti non diversi da quelli da me desiderati, ossia riduzione della scolaresca e miglioramento del personale insegnante. Quelle idee in Italia sono state molto discusse negli anni passati, e devo pur dire che non raccolsero mai il favore dei conoscitori più esperti e de' più competenti studiosi dei problemi scolastici. E vorrei pure permettermi di osservare all'on. Berenini, che questa scuola da lui desiderata,

---

[1] Nel *Resto del Carlino* del 6 luglio 1918.

la quale serva di preparazione e di vaglio alle attitudini degli alunni prima di entrare nelle scuole medie classiche e tecniche di secondo grado, — cioè la cosiddetta « scuola unica », — egli stesso ha cominciato a combatterla con la sua legge sulla riforma della scuola normale. La cui idea fondamentale, non potuta attuare integralmente, come sarebbe stato desiderabile, per difficoltà pratiche d'ordine finanziario, è quella dell'istituto settennale, in cui la scuola normale ha il suo speciale corso preparatorio, formante con essa un tutto unico, governato da una sola legge e informato a uno spirito unico didattico e pedagogico. A questa idea principalmente abbiamo applaudito, quando s'è trattato della riforma della scuola normale; e da questa idea ci dorrebbe che il ministro Berenini si allontanasse, per fare il cammino a ritroso, passando dalla scuola normale alla media.

Ma, ripeto, è questione nella quale non è il caso di entrare, se non si vuol perdere di vista lo scopo della presente discussione. Infatti, quando avessimo riformato comunque l'ordinamento della istruzione secondaria, ferma restando, come al Ministro pare inevitabile, la quantità strabocchevole della popolazione scolastica insaccata oggi nella scuola media dei vari tipi, e fermo ugualmente restando, o presso a poco, il bilancio della pubblica istruzione, è pur troppo evidente che, se è vero, com'è certamente, tutto quello che io esposi nella mia lettera, la scuola rimarrebbe sempre sostanzialmente quella d'ora: una scuola, cioè, numerosa e macchinosa, spiritualmente inefficace: una scuola che non esiste. Poichè non si sarebbe fatto assolutamente nulla per eliminare gl'inconvenienti da me additati, e che molti e molti insegnanti, che vivono nelle scuole medie, letto il mio articolo, si sono affrettati a confermarmi come la più profonda radice del malessere organico, che rende impotente e vano ogni loro sforzo, e soffoca lo spirito della scuola.

L'on. Berenini non affronta la vera questione, che io ho posta, e che ritengo fondamentale. Gli è parso che io, come uomo di studio e vagheggiatore di un ideale aristocratico di cultura umanistica e altamente scientifica, non abbia visto il lato sociale del problema, e troppo poco mi sia preoccupato dei doveri che lo Stato ha verso tutta la cultura nazionale. Lo Stato, egli dice, deve fare tutto il suo dovere; e provvedere esso stesso non solo a « creare mediante scuole classiche, selezionate negli insegnanti e negli scolari, degli eruditi e dei dotti », ma a « formare cogli studi umanistici quel carattere mentale e morale che, come insegna l'esperienza, fa dei licenziati dai licei i migliori alunni delle scuole superiori, anche se non letterarie, e i professionisti, in qualunque disciplina, d'ingegno più agile e versatile ».

Avverto subito che io non ho mai creduto che l'ufficio della scuola media, di carattere prevalentemente umanistico, debba limitarsi alla formazione dei futuri eruditi, avendo sempre propugnato piuttosto (come son lieto di vedere che è pure convinzione del Ministro) che a tale scuola spetti la preparazione di tutti gli alunni delle scuole superiori, per qualunque strada vogliano avviarsi; e insomma di tutta la classe dirigente del paese. Osservo bensì, che la stessa pletora ingombrante delle attuali scuole medie si ritrova, com'è, del resto, naturale, in tutte le facoltà universitarie. Io, per esempio, ho avuto diretta esperienza della facoltà di giurisprudenza, oltre quella di lettere; e non credo di esagerare affermando che anche lì, come nei licei, quattro quinti degli scolari compiono soltanto in modo formale e fittizio i loro studi, e conseguono così titoli e diplomi, ma non s'appropriano di certo nè quel sapere, nè quegli abiti mentali, di cui titoli e diplomi dovrebbero render testimonianza.

Se dunque per « cultura estensiva » l'on. Ministro intendesse quella educazione spirituale che, come superiore affinamento dell'intelligenza, è con-

dizione indispensabile a ogni uso proficuo della intelligenza stessa negli studi scientifici d'ogni sorta e delle professioni a cui questi preparano, io sarei perfettamente d'accordo con lui. Ma se per cultura estensiva debbasi intendere un'istruzione, che con lo stesso intendimento finale s'abbia da impartire a tutta quella folla che si raccoglie oggi e tumultua nella scuola media italiana, e col suo stesso numero ne rende impossibile il retto funzionamento, io non posso non avvertire che cotesta cultura non è nè estensiva nè intensiva, perchè non è una cultura.

Dico di più: delle difficoltà invincibili che oggi contrastano ogni forma di cultura estensiva, tutta la colpa ricade sullo Stato, che, aprendo le sue scuole a tutti, dà a tutti l'apparenza e non dà a nessuno la sostanza della cultura. Lo Stato in verità ha fatto morire di stento la scuola privata, che non poteva vivere accanto a una scuola pubblica assai meno costosa; e volendo far tutto da sè, s'è cacciato nel problema insolubile ed assurdo, che è ora la nostra scuola media. E strozza così tutta la cultura, intensiva ed estensiva, della nazione.

La cultura, certamente, è fine essenziale dello Stato moderno, laico. Ma ciò non vuol dire che debba essere un suo monopolio; anzi che non debba nè possa, perchè su questa via lo Stato non ha più modo di raggiungere il suo fine. Esso deve promuovere l'istruzione pubblica in tutti i suoi gradi; e per promuoverla efficacemente nel grado intermedio è necessario, ma è anche sufficiente, che in leale concorrenza con la scuola privata ne abbia una sua, che sia modello e norma all'opera privata, e quindi stimolo e sprone continuo all'iniziativa individuale. La quale, invece, è oggi attutita e mortificata per guisa che l'individuo non vede più nella cultura il proprio interesse, ma piuttosto la pretesa di uno Stato astrattamente concepito come semplice potenza fiscale, contro di cui sia da combattere *unguibus et rostris* per istrappare giorno per giorno

esenzioni e facilitazioni, che alleggeriscano l'onere delle famiglie e dei giovani.

Qui è il vero problema sociale, se io non m'inganno. La cultura è interesse politico dello Stato; ma non dello Stato, come una volta si pensava, sovrastante alla società; sì dello Stato che è l'organismo giuridicamente costituito della stessa società, la quale non attinge la sua potenza — che è pure la fonte d'ogni benessere individuale — se non nella saldezza, onde volontà illuminate e consapevoli si stringono nella compagine dello Stato; e non attinge perciò la sua mèta senza quel movimento spirituale, in cui si spiega la cultura d'un popolo. Il problema culturale è pertanto problema sociale; e si può risolvere, se la cultura non si sequestra dalla società per imporsi poi ad essa come funzione d'uno Stato superiore ed estraneo agl'individui, massa inerte da foggiare e lavorare secondo i suoi fini.

Altrimenti lo Stato è tirannide; e si ottiene il curioso risultato (paradossale, per altro, solo in apparenza) che una scuola che costa poco o nulla, perchè è fornita dallo Stato, si guarda come nemica da disarmare; laddove una scuola privata pagata del proprio si apprezza e si ama come strumento vitale del proprio interesse.

Il mio *Delenda Carthago* è dunque quello : oggi una scuola media in Italia non c'è. Non c'è, perchè si vuole strafare, e si riesce solo a disfare. Le scuole son troppe, e troppi gli alunni ammessi a frequentarle. Mal pagati i maestri; e i direttori degli istituti messi nella impossibilità di dirigerli. L'insegnamento scade ogni giorno più, e il profitto vien meno. I migliori alunni che escono ora dal liceo sono di gran lunga inferiori a quelli di vent'anni fa. Qual è il dovere dello Stato?

2.[1]

Gentilissimo signor Direttore,

Accetto volentieri e con animo grato il suo invito, il quale mi offre la desiderata occasione di tornare ad agitare una questione che io ritengo vitale non soltanto per l'avvenire della cultura e della scienza italiana, ma per la formazione del nostro carattere e della coscienza nazionale. Giacchè non è possibile per nessun popolo una vita organicamente vigorosa e consapevole de' propri fini, delle proprie attitudini e della propria missione, senza una cultura viva e veramente sostanziale, alimentata da un rigoglioso movimento scientifico, e generatrice a sua volta e alimentatrice di un elevato e robusto spirito scientifico. E questo problema, oggi sopra tutto e fra noi, è problema scolastico, non tanto se si guarda direttamente all'alta cultura scientifica che, dove non si tratti di studi sperimentali, ha focolari ed energie, tra le più produttive, anche fuori delle università; ma se si prende piuttosto a considerare quella scuola media, donde bisogna pure che escano le menti sufficientemente preparate così al primo apprendimento come all'incremento del sapere scientifico. Ogni cultura, nel nostro paese, fa capo alla scuola media; e se noi vogliamo preoccuparci di quel che potrà essere domani l'Italia, finita che sia la guerra, e sotto il bisogno di rimettersi in cammino, alacremente, con salda fede in un avvenire degno del mirabile sforzo che questa guerra ci sarà costata; se noi vogliamo quindi pensare a fortificare domani la nostra fibra spirituale, non possiamo non vedere l'interesse vitale del nostro problema scolastico.

Nella mia lettera aperta pubblicata nel *Resto del Carlino* del 4 maggio, io ho pregato l'onorevole

---

[1] Nell'*Idea Nazionale* del 28 maggio 1918.

Ministro della pubblica istruzione di voler riconoscere che noi oggi non abbiamo una scuola: non abbiamo nè l'università, nè la scuola elementare e popolare, indispensabili alle esigenze della istruzione scientifica e della educazione del popolo italiano; ma, — per restringerci alla questione che ritengo ora più urgente, — non abbiamo, principalmente, la scuola media, centro di tutta la cultura nazionale. Non l'abbiamo, perchè quella che abbiamo, nello stato a cui a poco a poco l'abbiamo ridotta, è una colossale menzogna.

La breve dimostrazione che ho data di questo giudizio, ha accennato appena a fatti che sono pur troppo notori a quanti conoscono la scuola media italiana quale oggi è diventata. Ma son bastati quei semplici accenni perchè da ogni parte sorgesse verso di me un coro di consensi, accompagnati, ahimè, da grida del più accorato dolore da parte di molti e molti valenti, volenterosi e onesti colleghi, insegnanti nelle scuole medie, ai quali la vita, in quell'ergastolo, che per essi è ormai la scuola, s'è fatta troppo dura. Vita di fatica snervante, da esaurirvi non solo tutte le forze fisiche, ma tutte le riserve d'idealità con cui tanti bravi giovani avevano abbracciato la carriera dell'insegnamento: che sapevano già non essere una via fiorita di onori e di lucri, ma pur credevano di poter vagheggiare come una nobile missione di propaganda spirituale, dove le loro anime, disinteressatamente, potessero espandersi nella libera gioia della comunione e della fecondazione spirituale, al contatto delle anime giovinette, pronte e desiderose di schiudersi alla vita di tutte le cose belle e grandi, che formano il patrimonio sacro delle tradizioni umane. E l'hanno trovata aspra di fatiche non coronate dal dolce frutto di una soddisfazione, affollata di gente che fa ressa, a furia di spinte o di gomitate, per correre avanti, indifferente, la maggior parte, a ogni alto interesse, chiusa nel brutale appetito di un posto,

e il più comodo che sia possibile, a questo desco degli affamati, che pare sia diventato il mondo.

E tra la folla, sperduti, quei pochi bennati, verso di cui, direbbe il Bruno, nessun onorato studio sarebbe perso; non potuti, invece, curare, non potuti aiutare, poichè nella improba fatica di un insegnamento così affannoso la lena, che è serenità, freschezza e slancio spirituale, vien meno; e tutta la scuola si trasforma in una macchina, da cui maestri e scolari escono col desiderio, non di continuare e approfondire gli studi colà intrapresi, ma con uno smanioso bisogno d'aria libera e di vita! Una volta eccellenti periodici attestavano come e quanto potessero studiare gl'insegnanti secondari, nelle ore lasciate libere dalla scuola. Ma ora? E che cosa può essere una scuola in cui lo spirito dell'insegnante — che è pur quello che la deve riempire di sè — si fossilizza e si meccanizza?

La scuola media, dunque, non c'è più; e non c'è per due ragioni, che ne fanno poi una sola. Non c'è, in primo luogo, perchè gl'insegnanti sono aggravati da un carico di lavoro, che eccede le forze d'ogni uomo meglio dotato dalla natura, il quale si proponga di esercitare una continua ed efficace opera spirituale: carico aumentato dalla necessità in cui, per soprassello, lo Stato lascia i suoi insegnanti, di supplire con le lezioni private alla scarsezza dello stipendio sempre insufficiente, quantunque le recenti leggi si siano industriate di arrecarvi non so quali sottili miglioramenti. Non c'è poi, in secondo luogo, perchè tutte le scuole sono state disorganizzate dal numero stragrande di alunni che lo Stato ha creduto di potervi ammettere, sdoppiando, triplicando e moltiplicando all'infinito ciascuna classe, rimpinzando ogni sezione d'ogni classe di quanta più gente ci s'è materialmente potuta introdurre; quindi dividendo e frammentando l'insegnamento, affidandolo a una gran quantità di maestri, che nè poteva compensare decentemente, nè poteva convenientemente

controllare e sottoporre a una scelta giustamente rigorosa; e generando, insomma, il disordine e il caos nella struttura didattica di ogni istituto.

La ragione, tuttavia, come dicevo, in fondo è unica. Lo Stato ha voluto far troppo, e per far troppo, ha fatto male; e seguitando per la stessa via, farà sempre peggio. Troppe scuole, ossia troppi alunni ammessi a una istruzione per quattro quinti gratuita; quindi deficienti non solo i mezzi materiali della scuola (edifizi, suppellettile scolastica, biblioteche, gabinetti), ma, principalmente, quello che è il nerbo della scuola: l'uomo, il maestro, che, se ha da essere un maestro, dev'essere un'alta personalità, che in alto possa mantenersi, di fronte agli altri, ma sopra tutto di fronte a se stesso, nella pienezza della sua dignità umana; e ha bisogno perciò di compensi non solo morali, ma prima di tutto materiali, che sono poi la forma concreta, reale e sto per dire sincera dei compensi morali!

Questa diagnosi è esatta? Non soltanto io, ma, visto il largo consenso incontrato, posso dire che tutti ormai siamo convinti che questo sia veramente il male profondo che travaglia tutta la nostra scuola. La quale ha tanti difetti, ma nessuno ne ha che possa eliminarsi se prima non si cura questa malattia veramente costituzionale che ci costringe a dire che noi non abbiamo davvero una scuola media.

E se è esatta la diagnosi, non è trovato anche il rimedio? Qui non tutti sono più d'accordo con me. Io dico: la massima parte degli alunni che riempiono tutte le scuole medie, vanno a finire negli impieghi, per i quali oggi si richiedono le licenze dai nostri istituti di istruzione secondaria, perchè non abbiamo altre forme di cultura delle classi medie oltre quella che viene acquistata in tali istituti, frequentati da tutti. Impieghi, per i quali, invece, evidentemente, basterebbe un esame di concorso su programmi speciali, a cui ciascuno potrebbesi preparare con un corso di studi più rapido e meno di-

spendioso, a seconda delle individuali attitudini e condizioni. E di quelli che vanno su, nelle università, i più non vi recano punto quella maturità e quella forma mentale che è il fine della scuola media, e non riescono infatti a coltivarsi negli studi scientifici; ed escono poi dalle università con titoli che non offrono nessuna garenzia di alta cultura; e si volgono anch'essi alle piccole carriere burocratiche. In conclusione, la maggioranza della scolaresca dei ginnasi e dei licei non cerca in tali istituti ciò che questi sono per loro natura destinati ad impartire. Vi accorrono, vi s'affollano, perchè trovano la porta aperta: ma non hanno nessun gusto per quella vita, che dentro vi si dovrebbe vivere; e la soffocano. Dunque, dico io, non occorre che lo Stato moltiplichi i milioni destinati alla scuola media; ma occorre che chiuda le classi aggiunte e riduca le sue scuole, ammettendovi per concorso (con preferenza per i più disagiati) soltanto i *pauci electi*, per i quali veramente è fatta quella liberale e disinteressata cultura umana, che è il sale della terra e la forza viva e direttiva della civiltà nazionale. Ciò che renderebbe possibile rialzare la sorte degl'insegnanti e quindi della scuola.

— Dunque (mi si obbietta, e già prevedevo l'obbiezione), noi dovremmo abbandonare alla scuola privata l'istruzione di tutti coloro, che vorranno tuttavia prepararsi agli studi superiori. Ma non vedete a che termine s'è ridotta la scuola privata? E poi non sapete che scuola privata e libera significa scuola di preti e di frati? —

Alla prima domanda è facile rispondere che la scuola privata, in cui si riverserebbe la maggior parte degli alunni ora raccolti nella scuola pubblica, non è la scuola privata che c'è adesso; bensì quella che ci sarebbe quando lo Stato non offrisse a tutti un'istruzione quasi affatto gratuita, facile strada a diplomi, che disserrano tutte le porte delle amministrazioni pubbliche e private; quella che

c'era una volta, p. es., a Napoli, quando Napoli aveva un solo liceo con classi di una sola sezione, e a fin d'anno si presentavano agli esami di licenza liceale migliaia di giovani perfettamente preparati in eccellenti istituti privati, nei quali si onoravano d'insegnare professori illustri e altamente benemeriti della scienza italiana.

Alla seconda la risposta non sarebbe meno agevole, se pur troppo la coscienza politica italiana non fosse tuttavia ingombra di idee, per non dir pregiudizi, che poterono avere una ragion d' essere molti anni fa, quando lo Stato italiano sorse in lotta col Papato, e s' accampò in armi contro di esso, sospettoso, guardingo, pronto a difendersi a ogni mossa che balenasse nell'atteggiamento dell'avversario. Ma sarebbe ormai tempo ch'esso avesse acquistato quella serena sicurezza di sè, che nasce dalla ferma coscienza del proprio diritto reale, anzi della propria ineluttabile e ormai irrevocabile necessità. Dico della necessità non solo dello Stato in quanto effetto di una rivoluzione preparata attraverso secoli di organizzazione dello spirito nazionale, ma dello Stato in quanto forma concreta della libertà, ossia di tutta la vita dello spirito.

E sarà proprio vero che oggi dobbiamo aver paura di preti e di frati? E dove sono costoro, armati di una forza che possa sgominare oggi, nella piena luce del sole, le falangi serrate di tutte le energie vive del pensiero moderno? di questa vita, che ci preme da ogni parte e ci trascina tutti, uomini di tutte le fedi, di tutti i partiti, nel gran fiume della storia?

Lasciate che ognuno che abbia un'idea, la metta in mezzo, e la cimenti alla prova, nella storia dello spirito, che ha le sue leggi e secondo queste leggi procede con vigore irresistibile.

Dalle scuole dei preti uscì la libertà e la rivoluzione. O uomini di poca fede, di che temete voi? Fu la Chiesa a volere una volta la forza dello Stato

a difesa delle sue idee: volete voi seguirne l'esempio, anche a costo d'andare incontro alla stessa sconfitta?

Comunque, io desidero aver posto nettamente una questione che mi par debito d'ogni cittadino affrontare oggi risolutamente: e sarei ben lieto di vedere anche nel suo giornale, egregio signor Direttore, discussa apertamente, sinceramente l'idea che propugno, da quanti attorno a Lei e all'*Idea Nazionale* sentono le grandi responsabilità politiche che abbiamo tutti verso la scuola.

3. [1]

Egregio sig. Direttore,

Dopo la lettera che Le indirizzai nel numero del 28 maggio intorno a quella che a me pare la sola riforma della scuola media che debbasi oggi desiderare e propugnare, l'*Idea Nazionale* è tornata a più riprese sulla questione, che apparisce ogni giorno più degna di considerazione nell'incalzare delle idee, dei disegni e delle speranze per ciò che dev'essere del popolo italiano dopo la guerra.

E molti giornali e riviste mostrano di sentire l'urgenza del problema scolastico da me agitato, quantunque la discussione accenni a chiudersi in un punto solo, che è quello infatti di maggior interesse politico, ma che espone troppo al pericolo di ricondurre ai soliti luoghi comuni e alle frasi fatte della nostra vecchia politica dommatica e vuota. La *Rassegna Nazionale* ha aperto un *referendum* su questo tema; e di là la controversia dilaga nei quotidiani, poichè gli animi sono pronti a riscuotersi ogni volta che s'innalzi da una parte la bandiera della scuola di Stato, che è, e dev'essere scuola

---

[1] Nell'*Idea Nazionale* del 30 agosto 1918.

laica, cioè di libertà; e dall'altra, quella della scuola privata, che vuol dire anch'essa libertà : libertà d'iniziativa individuale, e di piena espansione di energie spirituali.

Questa piega presa dalla discussione mi fa sentire il bisogno di riprendere la parola per chiarire che la tesi da me sostenuta, dei limiti entro i quali conviene si restringa per la scuola media l'insegnamento pubblico a fine di adempiere con reale efficacia al suo ufficio, non ha se non un rapporto affatto estrinseco ed accidentale col programma cattolico della libertà assoluta dell'insegnamento privato. Chiarimento che mi pare non soltanto opportuno, ma doveroso, dopo le cordiali parole di assenso venutemi dal p. Semeria e dal prof. Gabrielli, e poi dopo l'onore fattomi dagli scrittori della *Civiltà cattolica* [1], cui non dispiacque di riferire una parte della mia lettera per invitarmi quindi a giungere, senz'altro, a certe conseguenze!

Procurerò di esporre con la massima brevità in che differiscano sostanzialmente i due punti di vista. Non è differenza di metodo, ma piuttosto di principii; benchè i principii diversi traggano di necessità a metodi, che, se possono in qualche punto interferire, — e dirò pure francamente che di ciò mi compiaccio, — sono indirizzati a mète diverse, movendo da punti di partenza differenti. Il cattolico (e s'intende che adopero questa parola come, non già la più propria, ma la più accetta all'atteggiamento politico a cui mi riferisco) domanda la libertà d'insegnamento, non perchè ritenga che la

---

[1] Vedi gli articoli del SEMERIA (*Perpetua e il Cardinale Borromeo*) e del prof. GABRIELLI (*Don Abbondio e la libertà della scuola*) nel *Corriere d'Italia* dell'11 e del 30 luglio; e lo scritto *Per la libertà d'insegnamento* nella *Civiltà Cattolica* del 28 giugno 1918. Di questi scritti larghi estratti furono da me riportati in appendice alla prima edizione di questo opuscolo. Nella *Civiltà Cattolica* del 21 giugno 1919 si tornò sull'argomento a proposito del *Congresso dei professori medi di Pisa*.

scuola privata debba integrare quella dello Stato, anzi perchè deve poterla soppiantare del tutto: convinto che la scuola dello Stato, liberale e laico, sia necessariamente cattiva. E cattiva, non perchè attualmente, nelle condizioni in cui s'è ridotta, non possa dare buon frutto, sibbene perchè, per la sua essenza, essa sia destinata a dar frutti di cenere e tosco, fondata com'è sugli stessi presupposti religiosamente negativi, su cui si regge il concetto dello Stato che la mantiene. In altri termini, la tesi cattolica della libertà è la negazione del diritto ideale e della competenza specifica dello Stato nel campo dell'insegnamento, e l'attribuzione di questo diritto e di questa competenza all'individuo singolo. Tutto ciò, beninteso, perchè lo Stato è laico; chè, se lo Stato fosse cattolico, e, professando esso la religione cattolica, si sottoponesse alla direzione suprema del capo della cattolicità, è chiaro che il cattolico alla tesi della libertà d'insegnamento sostituirebbe, come sostituì sempre che si avverò cotesta condizione, la tesi opposta. Il principio insomma della tesi cattolica è, che l'insegnamento dev'essere cattolico, e lo Stato non insegnare, poichè esso non ha religione.

Io invece sostengo che lo Stato deve insegnare non perchè non ha una religione (chè in tal caso starei coi cattolici contro la sciocca presunzione del laicismo agnostico), anzi perchè ha qualche cosa di più e di meglio di una religione: ha una filosofia; che è anch'essa una fede, ma con questa differenza dalla religione, che il suo oggetto non trascende la ragione e la volontà umana. Filosofia, che può non essere spiegata nella coscienza di quelli che sono a capo dello Stato, ma non perciò è assente dalla sostanza spirituale, in cui è il valore dello Stato; e che, se non è realizzata dai suoi dirigenti, vive in tutto l'organismo delle forze politicamente cooperanti; e si potrebbe dire definita nella legge fondamentale dello Stato, se questa stessa legge non vivesse realmente in quella coscienza multanime e

pure storicamente compatta, unica, e, come tale, in continuo svolgimento, che è la coscienza del popolo. Filosofia, che è un concetto, un principio, un punto di vista sintetico; da cui tutta la vita dello Stato trae ispirazione costante e norma di orientamento. Così lo Stato, che è affermazione del proprio valore, come volontà umana, indipendente da ogni particolare contenuto di fede religiosa, e non può rinunziare ad affermare da sè, come suo proprio attributo immanente, siffatto valore, senza abdicare alla propria autonomia ed assoggettarsi, — come nessuno degli Stati moderni è disposto a fare, — ad un principio superiore; quello Stato ha una fede, ossia un concetto, a cui è legata la sua stessa esistenza. E questo concetto è un concetto filosofico; che cioè la volontà, anche apparentemente finita, è una realtà assoluta; senza di che non si potrebbe arrogare valore di sorta.

Ebbene, se questo è lo Stato, dire che lo Stato è incompetente a insegnare perchè esso non sa, ma fa, è mostrare di ignorare che cosa lo Stato sia. E se lo Stato importa una certa dottrina, se esso importa l'affermazione di taluni concetti, i quali tutti fan capo a quel concetto fondamentale che ho detto, la conseguenza ovvia è, che lo Stato si conserva (vive, si tien su, si svolge) in quanto si mantiene e si feconda quella che è la sua dottrina. Disinteressarsi della quale è per esso come dichiararsi indifferente al suo proprio essere o non essere.

Lo Stato perciò ha sempre insegnato in proporzione della coscienza che ha avuto della propria natura; e non potrà mai non insegnare.

Ma ciò non significa che lo Stato si debba prefiggere d'insegnare tutto a tutti: anzi solo quel tanto che è richiesto dai suoi fini e soltanto a quelli in cui tali fini si devono attuare. E però nello stesso concetto della scuola di Stato è il concetto de' limiti, oltre i quali la stessa scuola non può allar-

garsi senza trasgredire il principio da cui deriva la sua legittimità. Sicchè l'interesse della stessa funzione didattica dello Stato genera la necessità di tenerla circoscritta dentro certi termini; e di lasciare perciò che a tutti i bisogni individuali non coincidenti interamente con l' interesse pubblico provveda la privata iniziativa, da incoraggiare e garentire con un regime di libertà.

Anzichè accordo, c'è pertanto opposizione assoluta di principii. Da una parte, il principio della libertà è nell'individuo (e, in ultima analisi, nella Chiesa), e la libertà tende a negare l'azione dello Stato; dall'altra, invece, il principio della libertà è nello Stato, che, per assicurare e svolgere senza ostacoli la propria funzione didattica, ne determina i limiti; come avviene d'ogni organismo, che nessuna funzione eserciterebbe, se l'esercizio di ciascuna funzione non si restringesse entro confini determinati.

Da questa radicale differenza di principii discendono, come ho detto, divergenze di metodo, che ora non è il caso di illustrare. Mi contenterò di richiamare l'attenzione su un punto solo di dissenso, che io non saprei superare. Secondo il principio della libertà, dev' essere accordata facoltà d' insegnare a chiunque riesca a conciliarsi la fiducia delle famiglie? Partendo dal principio che lo Stato è sostanza spirituale, e quindi ha competenza nel sapere, la facoltà d'insegnare lo Stato non potrà consentirla se non a chi esso giudichi meritevole della fiducia delle famiglie; laddove quando si parta dal principio opposto, non è più possibile ammettere che lo Stato abbia modo di emettere tale giudizio. Di guisa che nel primo regime la libertà d'insegnamento è sempre governata dall'azione dello Stato; e nell'altro, quest'azione, privata d'ogni valore, deve di necessità essere soppressa.

Aggiungerò un'osservazione. Se la libertà dell'insegnamento, come ogni altra libertà, è soggetta

alla legge e governata perciò, come ho detto, dall'azione dello Stato, è possibile riconoscere effetti pubblici a titoli di studio conseguiti in una scuola privata? La soluzione della questione precedente implica la soluzione negativa di quest'altra. Dove lo Stato s'incontri in un titolo di studio, non può lavarsi le mani come Pilato e rimettersene al giudizio altrui, senza far suo questo giudizio; cioè senza dar veste di esaminatore pubblico a chi ha giudicato.

E conchiudo: quando l'istruzione privata abbia alla sua volta questo carattere statale, così alla sua base, per gl'insegnanti di cui si serve, come alla cima, nei suoi risultati, per gli esaminatori cui sottoponga l'opera sua, essa non rappresenta più una forza antagonistica a quella dello Stato; ma una forma dell'attività individuale fusa, come dev'essere ogni altra forma di quest'attività, nel circolo della vita politica, e tutelata quindi e sorretta dalla legge, in cui tutti gl'interessi reali si rispecchiano e si fanno valere.

La discussione adunque, libera delle vecchie preoccupazioni anticlericali, nell' interesse dello Stato, che è il maggiore interesse pubblico che si possa discutere in qual modo sia da promuovere, si dovrebbe aggirare unicamente su questo: è vero o non è vero che, se si vuol sottrarre la scuola media (per restringersi a questa), al decadimento ogni giorno più rapido, che potrà essere fra non guari un'intera rovina, lo Stato deve ridurre notevolmente il numero delle sue scuole, e ammettervi soltanto gli scolari mediante concorso? Finora, chi ha voluto guardare in faccia seriamente e coraggiosamente la questione, ha risposto subito e senza esitare: — Sì, è vero, è inevitabile.

Ma è venuto l'amico Agostino Savelli (*Idea Nazionale* del 26 luglio) a darmi di «profondo loico e acuto dialettico» per dire che la via certamente è quella; ma che non solo la mentalità giacobina e an-

ticlericale di vecchia maniera, bensì anche la « tradizione burocratica, ormai consolidata nella frequente incompetenza ministeriale e nella triste necessità dei ministeri d'appoggiarsi su clientele politiche regionali e locali », spinge e continuerà a spingere il « carro minervino sulla via affatto opposta ». Sicchè c'è poco da sperare; anzi nulla. Non ci sarà mai il ministro che affronti il problema; e, quando ci fosse, non ci sarà mai una Camera che lo seguirà.

E io dirò all'amico Savelli che le stesse cose son venuti a dirmi alcuni degli uomini maggiori di quella disgraziata Minerva, ch'egli tira in ballo, e che pur non sarebbe meno contenta di lui e di me, se ministri e parlamento si convertissero. Ma lo prego anche di credere che quando io mi rivolsi con lettera aperta al ministro Berenini, non ebbi già l'ingenuità di sperare che egli, senz'altro, di punto in bianco, accogliesse la mia non certo peregrina proposta. Mi rivolsi a lui come al capo di tutta l'istruzione pubblica; a lui, rappresentante supremo dello Stato in questa materia. Mi rivolsi cioè allo Stato, per far sentire un bisogno che è nell'animo di tutti quanti conosciamo la scuola, e ci viviamo dentro, e abbiamo diritto e dovere di parlare a nome di essa, che amministra gl'interessi di cultura, che sono poi gli interessi superiori dello Stato.

Giacchè questo è il momento di far sapere al paese (abbia o non abbia esso ancora la forza morale e politica di agire in conseguenza), che la sua scuola va male, anzi malissimo, e di fargli sapere il perchè. Non spetta a noi di dire quali e quante difficoltà contrastino al rimedio, che a noi bensì tocca di proporre. I ministri son fatti dal parlamento; che è certamente quel che è, perchè fatto a sua volta dal paese, che è anch'esso quello che sappiamo; ma può mutare, muta continuamente, e dipende anche da noi che muti in meglio o in peggio. Esso dev'essere illuminato. E chi sente di doverlo, per

quanto è da lui, illuminare, non può dire: — Ecco, io ti scopro addosso una gran malattia, che, senza che tu lo sappia, ti rode le midolla da anni; e ci sarebbe anche la cura, ma è inutile che te la dica perchè, tanto, non ne faresti mai nulla; ne sono certo. — Dirà tutt'al più: — Il rimedio c'è, ed è questo. Tu durerai fatica e ci metterai tempo a fartene capace; ma prima o poi te ne capaciterai, non ne dubito; poichè questa che ti dico è la verità, ed è la tua salvezza; e quanto più tardi verrà in te la persuasione, tanto maggiore sarà il danno, a cui ti converrà riparare. — Insomma, certo pessimismo, mi perdoni il Savelli, non giova, e direi perfino che non è lecito; perchè l'unico modo di far fallire le idee nel mondo è quello di dire, appena si veggono spuntare, che son belle, molto belle, ma questo mondo non è per loro! E il Savelli, che è così valente maestro, sa benissimo che quando uno sforzo si deve chiedere, e pretendere assolutamente, dai nostri scolari, non si può intanto alzare le spalle e dichiarare che in essi non abbiamo nessuna fiducia, e che non nutriamo perciò nessuna speranza.

Dicano piuttosto per ora gl' insegnanti se è possibile andare avanti senza cambiare strada; se è possibile per essi, per la scuola, per la patria. Lo dicano tutti, aperto, ad ogni occasione, senza impazienza e senza scetticismo. E si convincano che c'è modo di fare che tutti compiano il proprio dovere; ed è che ciascuno pensi a fare la sua parte, ma senza dubbi nè esitanze, guardando innanzi a sè e non curandosi di quel che fanno o faranno gli altri.

E io spero che l'*Idea Nazionale* raccoglierà ancora molte voci concordi d'insegnanti, come molte ne giungono privatamente a me, esortanti a continuare, a insistere, finchè la nostra idea diventi convincimento, sentimento e bisogno universale.

4.[1]

La scuola italiana, dalla primaria alla superiore, è uno degli organi maggiori della vita dello Stato, che per unanime consenso ha più bisogno di seri studi e di trasformazioni forse radicali; uno degli argomenti che prima si presentano alla mente di tutti, come meritevoli della più sollecita e della più coscienziosa attenzione ogni volta che si tocca dei problemi del dopoguerra. E la questione infatti non è stata dimenticata dal governo quando ha determinato i temi dei lavori della grande Commissione incaricata di studiare i provvedimenti da adottare nel passaggio allo stato di pace: benchè fra quei temi la questione sia presentata in una forma poco propria, che potrebbe essere anche pericolosa: giacchè il solo problema della cultura a cui lo Stato possa provvedere, è quello della scuola, la quale poi non è altro che uno solo dei problemi della

---

1 La Direzione del giornale in cui questo e il seguente articolo furono pubblicati (*Messaggero della Domenica* del 20 e del 27 agosto 1918) faceva precedere a questo primo articolo le seguenti parole:

« La questione della riforma della scuola in Italia è quella che tra le prime s'impone alla rinnovata coscienza della nazione e alla responsabilità dei governanti.

« Sarebbero stati inutili i sacrifizi di sangue sparso in eroiche gesta, se lo spirito del Paese, tornata la pace, non dovesse da quelle sentirsi impegnato per la sua elevazione morale e intellettuale. È nella scuola che si foggiano le anime, che si preparano le coscienze. In un saggio ordinamento scolastico quindi riposa la forza della nazione.

« Mentre dunque i governanti s'accingono a far proposte concrete per le invocate riforme, e l'Italia tutta attende da esse la prova della santità del sangue versato, noi, al fine di portare il nostro contributo a chiarimento dell'arduo problema, apriamo con questo ampio articolo di Giovanni Gentile un largo libero dibattito d'idee, chiamando a prendervi parte uomini di opinioni diverse, perchè meglio dalla discussione sian frugati tutti gli angoli della questione, e sia, infine, il nostro giudizio fondato su un esame nè improvvisato nè povero ».

cultura, anzi dei problemi riguardanti solo gl'istrumenti della cultura.

Ma l'accordo non va più in là della espressione di quel vago senso di malessere, che travaglia tutti gli ordini scolastici; poichè questo accordo cessa appena si tenti definire la natura specifica del male, o dei mali, da cui il disagio è prodotto, e di avvisare quindi ai rimedi opportuni. Cioè, si conviene tutti nell'ammettere una questione della scuola, ma i dispareri sorgono appena ci si provi a uscire dalle generalità e a dire precisamente quale questa questione sia.

Certo, si può sostenere che le questioni da studiare e da risolvere siano più di una; e però può parere eccessivo ed irragionevole volere che l'accordo si manifesti a quel modo : determinando cioè : « la questione della scuola ». Nè io vorrò contestare che molti siano gli aspetti, da cui l'ordinamento, esterno ed interno, della nostra scuola ha bisogno di essere sottoposto a diligente esame. E son disposto anche a plaudire a tutte le belle cose che in questi giorni si vengono scrivendo sul rinnovamento interiore della scuola, che importa riforma di questo o di quel programma, in questa o in quella scuola, e sopra tutto instaurazione, in tutte, di un nuovo spirito, che uno dirà umano, un altro nazionale, un terzo religioso, un quarto filosofico, un quinto realista, e così via. Bene è che questi bisogni di una scuola nuova, più spirituale e più pratica, più ideale e più concreta, siano sentiti oggi che l'anima nazionale è stata profondamente scossa dalla guerra; poichè l'espressione di questi bisogni è già per se stessa indizio di quel nuovo spirito, che tutti ci siamo ripromessi da questo grande cimento nazionale, e che tutti pure abbiamo sperato venisse a rianimare le nostre scuole, da cui pareva fuggisse per ogni verso la vita.

Come sono egualmente disposto a riconoscere l'importanza e la necessità di molte innovazioni (o ritorni all'antico), che da varie parti si propon-

gono rispetto a questa o quella parte del meccanismo scolastico (esami, libri di testo, ispezioni, direzioni, ecc.), o dei metodi in uso (esercizi rettorici, abuso di studio lessicale e grammaticale, eccesso di cultura informativa e reale a detrimento dell'educazione più sostanziale e vitale dello spirito); e così via.

Ma non è men vero perciò che i pareri son troppi e troppo difficilmente conciliabili; poichè nel seno stesso di ciascuna delle questioni a cui dànno luogo tutti questi punti sommariamente accennati, si sa quanta materia di discussione s'incontri e come non vi sia idea, per buona ed evidente che paia agli uni, la quale non venga combattuta dagli altri. E quando anche tutte queste e le mille altre con esse congiunte, che per brevità ora non accade additare, riuscissero ad ottenere una soluzione che per ipotesi fosse, non dico accetta al maggior numero degli studiosi e dei competenti, ma conforme per giudizio di taluno di essi a quanto di più ragionevole si possa volere, sarebbe tuttavia risoluta, ove per caso tra le questioni affrontate non ci fosse quella — l'unica — che è a base di tutte.

Giacchè la scuola è un organismo, un sistema, che ha bensì una moltitudine di membra e quindi di funzioni e forme particolari di vita; ma ha pure un principio unico interno; che è il centro, e che non può venir meno senza cagionare la disorganizzazione e la morte del tutto. E di qui nasce la necessità di cercare in primo luogo la questione della scuola, ossia quella che è a capo di tutte, perchè riguarda il principio stesso o il centro della scuola : quella che dev'esser risoluta prima di tutte le altre, perchè altrimenti la migliore soluzione che si possa fare delle altre sarà in fatti una soluzione illusoria e vana.

Cercare, ho detto, la questione della scuola; perchè sarebbe certo una bella ingenuità supporla già trovata, e dire : — Zitti tutti : eccovi qui la que-

stione che prima dovete affrontare; *hic Rhodus, hic salta.* — Ognuno dei discettatori di cose scolastiche è pronto a dire altrettanto!

Bisogna dimostrare in primo luogo non che una questione fondamentale ci sia, perchè, con un po' di buona volontà, questo tutti fanno presto a riconoscerlo; ma quale sia. Ebbene: la via di questa dimostrazione è aperta e piana. Giacchè non ci può esser dubbio che tutti gl'ideali scolastici e tutte le conseguenti controversie intorno ai fini da raggiungere nella scuola e ai mezzi più adatti a tal uopo, presuppongono in fondo alla loro varietà complicata una unità semplicissima: la scuola; ossia non solo che una scuola si pensi, ma che una scuola ci sia: ci sia, e sia da perfezionare. Che se non esistesse, è evidente che ogni ragionamento sul suo assetto migliore sarebbe un esercizio accademico vano; come sarebbe non solo vano, ma addirittura impossibile, se, oltre a non esserci, la scuola non si riuscisse neppure a pensare. È naturale poi che allora soltanto si potrà dire che la scuola ci sia, quando essa faccia vedere in atto quel che si richiede per avere una scuola: voglio dire il minimo indispensabile. Che se noi avessimo innanzi, per esempio, una stanza, sia pure ariosa e luminosa, e magari arredata di banchi e cattedra e lavagna, ma deserta, è troppo chiaro che di scuola ancora non potremmo parlare; poichè scuola non c'è senza scolari e maestro. E invece ci può essere anche senza lavagna, e senza cattedra e banchi, e fin con poca luce e poca aria.

Domando scusa all'intelligente lettore di questo andamento troppo socratico del mio discorso. Ma lo prego pure di aver pazienza fin alla fine; perchè pare non ci sia altro modo di piantare nei cervelli l'idea, che, quando si è presa una via che è la giusta, se questa via a un certo punto richiede un grande sforzo per superare l'ardua cima di un'altura o saltare un fosso, che lì per lì ci arresta e disanima e distoglie dal continuare, non si deve

già dare addietro, ma farsi animo e virilmente andare avanti a ogni costo. Molti infatti sono pronti a consentire che la prima e fondamentale questione sia questa o quella; ma quando poi si dimostra chiaramente che, dunque, bisogna venire incontro risolutamente a certe conseguenze, allora cominciano i ma, e spuntano le eccezioni e le obbiezioni, e si parla di difficoltà insormontabili. Bisogna perciò intendersi bene a principio, e non esser corrivi ad accettare per vere proposizioni, le quali possano trarre poi a conseguenze per avventura poco gradite.

Non sarà male quindi fare un po' come Socrate: rifletter bene punto per punto su quel che si dice e si ammette, prima di accettare la mia tesi; per modo che, una volta accettata, essa possa servire di base a una proficua indagine e discussione per una possibile intesa. E la tesi dunque è, che di tutto si potrà fare a meno nella scuola, tranne due cose egualmente indispensabili, nel senso più rigoroso di questa parola: scolari e maestri. Va da sè che con questi soli due termini si ha la base su cui bisogna poi edificare; ma quel che importa sopra tutto notare è, che la base è il presupposto di tutto l'edificio, e che, mancando essa, edificare non è possibile.

— Bella scoperta! si dirà. Sapevamcelo. Ma chi ha mai messo in dubbio che ci possa essere scuola, buona o cattiva, senza chi impari e chi insegni? Egli è che non basta che costoro ci sieno; bisogna facciano il meglio ch'è possibile; e perciò la questione sorge quando si tratta delle condizioni che favoriscano il maggior rendimento che si può ragionevolmente desiderare dal loro comune lavoro. — Ed è così che si scivola infatti sul significato di questa tesi, sulla quale vorrei che si fermasse l'attenzione. Vi si scivola sopra, correndo alla lesta ad ammettere, per esempio, che oggi in Italia dai giardini d'infanzia alle università ci siano, o ci possano essere i maestri. E io dico di no: affer-

mo che non ci sono, e non ci potranno essere, non per difetto di uomini, chè ce ne sono valentissimi, ma di sistemi. (E non parlo degli scolari, che non ci potranno essere mai, in concreto, dove manchino i maestri). E affermo perciò, che la questione fondamentale è tutta qui; e la riforma delle riforme è quella del personale insegnante; e da questa dipendono tutte le altre.

E anche qui è facile forse fraintendere; e viceversa è necessario intendere con precisione quel che voglio dire. È diventato infatti un luogo comune quello della mancanza del personale insegnante, massime per le scuole elementari, e per le medie. E quanto alle prime, è notorio quanto fece l'amico on. Credaro, che s'argomentò di risolvere il problema del difetto dei maestri elementari aggiungendo alle scuole normali i così detti corsi magistrali, annessi ai ginnasi isolati. Quanto alle scuole medie, si suol dire pure che mancano gli insegnanti; ma si dice in senso piuttosto metaforico, volendo significare che ci sono, ma non sono quali si vorrebbero o dovrebbero volere; e lungamente si è discusso (*et adhuc sub iudice lis est*) del miglior modo di prepararli, senza avvertire che, intanto che si discute, le nostre Facoltà letterarie e scientifiche si vengono vuotando di uomini — dai quali si dovrebbe prendere sempre il nerbo nell' insegnamento — e riempiendo di donne, che non potranno mai sostituirsi del tutto agli uomini nella scuola, e sarà gran danno che vi prevalgano; e la cui preparazione, ad ogni modo, non è quella degli uomini.

Ma, checchè ne sia di ciò, non si tratta della differenza numerica fra il personale attualmente insegnante o disposto a insegnare nelle nostre scuole elementari e il fabbisogno effettivo : differenza certamente rilevantissima per ognuno che abbia una nozione anche approssimativa di quella gran piaga nazionale, che è l'analfabetismo di molte provincie italiane. Nè si tratta della differenza qualitativa

(problema anch'esso tutt'altro che piccolo e trascurabile) tra quel che è e quel che dev'essere, e dovremo fare a ogni costo che sia, il nostro maestro, elementare o medio. Anche queste sono questioni derivate, le quali ne presuppongono risoluta una preliminare, che è quella su cui ritengo opportuno che sia portato tutto il nostro esame.

Presuppongono cioè, che lo Stato abbia stabilito esso quel certo numero di insegnanti a cui si propone d'affidare l'istruzione: abbia tante cattedre, tanti posti, un certo ruolo, sicchè possa dire d'avere cominciato dalla parte sua a fare il necessario per istituire la scuola che occorre. Poichè il maestro c'è, e ci può essere, solo a questo patto; che ci sia il posto che egli deve occupare. E che ci sia per davvero: cioè con uno stipendio; e con uno stipendio economicamente proporzionato allo sforzo, che per l'ufficio di cui si tratta possa ritenersi indispensabile. E tutto ciò inteso non così, all'ingrosso, ma con rigore matematico.

Se lo Stato, o direttamente o per mezzo dei Comuni, assegna un maestro per ogni tante migliaia di abitanti, e quindi un certo numero complessivo di maestri, ma non abbia poi modo nè di stanziare esso nel suo bilancio la cifra occorrente per tutto questo numero, nè di fare che vi provvedano o possano provvedervi per loro conto gli stessi Comuni, è chiaro che una parte dei maestri stabiliti non si troveranno altro che sulla carta. Ed è chiaro altresì, benchè non si voglia aprire gli occhi per vederlo; è chiaro, dico, come la luce del sole, che non può avvenire altrimenti, se la cifra venga stanziata, ma sia affatto insufficiente.

Ora non c'è bisogno di esaminare il bilancio della P. I., nè scorrere i giornali di classe pubblicati dagl'insegnanti, nè vivere in mezzo ad essi, per sapere che tutti gl'insegnanti italiani — dico tutti — hanno stipendi di gran lunga inferiori, oggi, alle esigenze elementari della vita nella condizione

sociale, a cui rispettivamente essi appartengono in ragione della loro stessa funzione sociale; e per sapere che da questo fatto deriva un doppio ordine di conseguenze, uno più grave e preoccupante dell'altro.

Da una parte, quelli che già sono entrati nella carriera dell'insegnamento, e che non possono più cambiarla con altra o che magari tornerebbero sempre, per un bisogno tutto interiore della loro natura spirituale, a sceglier quella, non possono, ed è riconosciuto anche legalmente non possano, soddisfare pienamente, cioè efficacemente, e realmente, gli obblighi dell'ufficio, dovendo pure dividere il loro tempo, e quel che è assai più, le loro forze e il loro animo tra la scuola e quelle altre occupazioni estranee alla scuola (tra le quali comprenderei gli stessi incarichi in « classi aggiunte », o in istituti privati, e le private lezioni), che procurino loro l'indispensabile per vivere.

D'altra parte, è pur noto che la carriera dell'insegnamento non attrae più un numero sufficiente di giovani che abbiano ingegno e voglia di lavorare, quanta ne occorre a una scuola bene ordinata, vivace e degna di un popolo che non voglia intristire e decadere, ma salire nella cultura, nella ricchezza, nella potenza e nell'onore.

La questione fondamentale dunque è questa: render possibile la formazione del personale insegnante, per render possibile tutta la scuola. Questione apparentemente estrinseca, ma sostanzialmente intrinseca e concernente lo stesso nucleo vitale della scuola, se si considera profondamente quale sia l'insegnante di cui deploriamo l'assenza, e a creare il quale crediamo necessaria una grande riforma, che a primo aspetto è finanziaria, ma si dimostra subito, chi ben rifletta, altamente politica.

5.

È ormai fermo, indubbiamente, nella convinzione universale, che lo Stato debba a tutti, gratuitamente, l'istruzione che esso dichiara obbligatoria, non già perchè esso la dichiari obbligatoria, ma per quelle ragioni che gliela fanno dichiarar tale, e toccano quanto esso ha di più essenziale e necessario alla sua reale esistenza. E perciò, per questa parte, esso è tenuto non solo ad accrescere il numero delle scuole, ma a renderle possibili, in fatto, nel senso che abbiamo di sopra chiarito, così nelle grandi città, dove maggiore è il costo della vita, come nelle campagne e nelle montagne dove la vita è più dura, e meno attraente l' ufficio. A renderle possibili, elevando i meschini stipendi, dove raddoppiandoli e dove triplicandoli, perchè se tutti sono intollerabili, alcuni sono affatto irrisori.

E questa potrà sembrare una questione grossa, ma di carattere meramente finanziario. E non è. Perchè la questione di bilancio è così ardua, che lo Stato non l'affronterà mai fino a quando non avrà acquistato coscienza — e non già a parole, delle quali non s'è stati mai avari in questa materia — della sua enorme responsabilità, essenzialmente politica, rispetto alla formazione morale ed intellettuale del popolo. Coscienza che gli insegnamenti italiani e stranieri della presente guerra dovrebbero aver contribuito molto a svegliare.

Ma quando dal primo grado dell'istruzione si passa ai gradi superiori, ai ginnasi e alle scuole tecniche, ai licei e agli istituti, in quanto servono tutti di scuola media, e quando si sale alle università, la questione non è altrettanto semplice; perchè, a mio avviso, non si tratta più di applicare con logica rigorosa e, per così dire, integrale quegli stessi principii, che fino a un certo punto sono stati già

riconosciuti e che ad ogni modo furono sempre proclamati (com'è il caso della istruzione elementare); anzi si tratta piuttosto d'invertirli. Che se per l'istruzione elementare si può dire forse che siamo tutti d'accordo, e si tratta soltanto di ottenere i molti milioni che bisognano da un ministro del tesoro, cioè da un Governo, e da un Parlamento, che si risolvano a fare sul serio; per le scuole medie e universitarie l'accordo non c'è più, e forse non è facile a conseguire: e non perchè anche qui occorrano di molti quattrini, anzi proprio perchè bisognerebbe convincersi, che quelli che si spendono già, sono troppi. Troppi in ragione del frutto che se ne ottiene, troppi in ragione degli obblighi per questa parte spettanti allo Stato.

Non già, si badi bene, che la cultura superiore, a cui mirano gl'istituti d'istruzione media e universitaria, non rientri nei fini dello Stato. Questa è la tesi clericale, e può essere la tesi di quel liberalismo agnostico, che non riconosce allo Stato nessuna sostanza e valore spirituale; quasi fosse possibile poi che lo Stato conservasse per l'individuo un valore — come anche i clericali vorranno certamente — senza essere esso stesso qualche cosa di spirituale. E chi dice spirito, dice cultura, dice pensiero, scienza, moralità, economia, ecc. Distinguasi pure, tra materia e forma; e dicasi, se meglio piace, che lo Stato dà forma (cioè tutela e ordine giuridico) a una materia che non esso crea, o può creare; ma non si dimentichi mai che la distinzione ci mette innanzi ad astrazioni, e che in concreto l'unità della forma e della materia, ond'è possibile la loro sintesi, risiede nello spirito, nella stessa sostanza umana, radice così della vita sociale come dell'attività politica che la disciplina e la garantisce. Lo Stato che è governo, non crea la scienza; ma la riconosce, perchè la scienza, come ogni altro prodotto umano, appartiene allo stesso soggetto dello Stato

come governo, che nello Stato moderno, autonomo, non può non coincidere col soggetto dello Stato come governato.

L'istruzione pertanto che ha per oggetto la cultura superiore, è funzione immanente di Stato. Ma ciò non vuol dire che essa debba estendersi, come quella elementare, a tutti gl'individui dello Stato. Nè di fatto, nè di diritto. L'indirizzo oggi prevalente, e che si è avuto la spensieratezza di seguire fino all'assurdo, si spiega storicamente con facilità, ma non si può giustificare; e se lo Stato non si affretterà ad abbandonarlo, non avrà più, senza uno sforzo che è per diventare ogni giorno più penoso e difficile, il modo di compiere effettivamente questa sua funzione non meno delicata che importante.

La cultura superiore, per ciò appunto che è superiore, non è, e non dev'essere di tutti, ma soltanto di un numero relativamente esiguo: che non è determinabile a priori, ma che noi vediamo sotto gli occhi nostri risultare dalla naturale selezione che via via, attraverso i vari gradi dell'istruzione post-elementare, e, alla fine degli studi, nella vita sociale, si fa degli aspiranti all'esercizio di una di quelle professioni, per cui è richiesta una superiore formazione intellettuale, via e mèta alla cultura scientifica. Giacchè si vede alla giornata che le scuole sono affollate, e grande è il numero dei laureati; ma molto è inferiore quello dei dottori che del titolo conseguito possano giovarsi come d'un valore reale e socialmente apprezzabile.

Appartiene allo Stato di favorire e promuovere l'alta cultura, rendendone possibile l'acquisto a quel certo numero di cittadini, la cui cultura, vigorosa luminosa espansiva, una volta acquistata e divenuta viva e operante, non è patrimonio esclusivo di individui, ma cultura generale, vita spirituale diffusa nel corpo nazionale, fonte di benessere a tutti. Si rifletta un po'. Il popolo vive d'arte e di poesia, non è vero? Ma la sua poesia è, p. e., la *Divina*

Commedia, è Dante; che è sì un individuo, ma anche più che un individuo, poichè egli si è fatto, mercè sua, il Poeta italiano, patrimonio sociale e perpetuo del suo popolo, sostanza imperitura del costui spirito. A costituire la quale occorre forse che tutti siano Dante?

E per discendere a cose molto più umili, tutti abbiamo bisogno di calzature; ma è necessario perciò che siamo tutti calzolai? Che diamine! La divisione del lavoro non riguarda soltanto il lavoro meccanico o manuale; e senza questa divisione, che vuol dire specificazione, perfezionamento e potenziamento del lavoro, cioè dell'umanità dell'uomo, non c'è ricchezza, ma non c'è nè anche nessuna specie di bene umano, onde uno Stato possa vivere e gloriarsi.

Lo Stato dunque deve bensì aprire una porta verso l'alta cultura, ma piuttosto stretta che larga, affinchè non vi precipiti dentro una folla. La quale dovrà trovarvisi necessariamente a disagio, e quindi operarvi (con la forza che è propria delle leggi naturali) a cambiare il carattere della cultura, per adattarlo a sè, nulla curante, com'è pur naturale, della degenerazione, anzi dell'annichilamento che a poco a poco si viene a produrre, di ciò che costituisce l'essenza e il valore della cultura stessa. Inutile analizzare; è lo spettacolo a cui assistiamo giorno per giorno. Cresce la folla nelle scuole, e diminuisce la cultura. Diminuisce nelle scuole e diminuisce nella nazione, perchè alla sostanza si sostituisce l'apparenza, al serio lavoro e all'ardore dell'apprendere l'espediente, il mezzuccio, l' inganno convenuto; e con la cultura si guasta e vien meno il carattere. Lo Stato, per slargare la scuola e far posto alla folla, aggiunge classi a classi, taglia e ritaglia orari ed insegnamenti, per farne varie combinazioni, e mescola uomini e istituti: e anzi che una scuola — che vuol dire unità, ordine, sistema, armonia, realtà, insomma, spiri-

tuale, — ne fa un miscuglio e una baraonda. Anche questa è storia di tutti i giorni, notissima.

E se dalle scuole medie si volge lo sguardo alle università, è la stessa storia, non tanto perchè qui gli studenti siano molti; chè le università sono tante da poter accogliere, tutto insieme, un numero molte volte maggiore di scolari. Ma l'Italia unita, per difetto di energia politica, s'è tenuta in debito di mantenere tutte le università, grandi piccole e piccolissime, dell'Italia regionale e municipale; le quali, aiutate dal parlamentarismo, han fatto a gara, grandi, piccole o piccolissime, per imitarsi, e far l'una quel che faceva l'altra, poichè lo Stato, sollecitato, era docile a sovvenire or questa or quella. E la conclusione è, che molti istituti superiori hanno più insegnanti che scolari. E tutte insieme hanno troppi insegnanti : troppi in proporzione delle esigenze del paese; troppi in rapporto della potenzialità economica di questo; ma troppi, sopra tutto, rispetto al suo movimento scientifico : in guisa che non di rado le commissioni esaminatrici dei concorsi indetti per coprire questa o quella cattedra a grande stento trovano a chi la cattedra possa affidarsi decorosamente.

La conclusione è quella : troppi ginnasi, troppi licei, troppe università con troppe cattedre. E l'effetto, non il vantaggio, anzi il danno della cultura nazionale. Sicchè lo Stato pare largheggi, e certamente dissipa; ma in realtà è duramente avaro verso quella cultura, che gli spetta di promuovere; poichè ogni buon maestro che è al suo servizio, è pessimamente pagato, è scoraggiato piuttosto che animato a dedicarsi con tutta l'anima, come dovrebbe, all'ufficio commessogli; e ogni professore ha nel fondo del cuore una voce diabolica che lo tenta, ripetendogli sovente : — Ma, disgraziato, non è già troppo quello che fai per ciò che ti dànno? — Laddove l'insegnamento, come

ogni alta opera spirituale, questo ha di proprio, di essere accompagnato dalla coscienza di non aver mai fatto nulla, poichè non s'è fatto mai tutto: *nihil actum credens, quum quid superesset agendum.*

Ora, che le università sian troppe, e troppe in ciascuna le cattedre, è ormai ammesso da tutti, e io non ho da far altro che un fervido augurio: che l'Italia della guerra vittoriosa, che sarà principio ineluttabile di rinnovamento interno, politico e morale, trovi in sè la forza di agire in conseguenza di questo universale convincimento, sfrondando vigorosamente l'albero universitario, affinchè esso metta nuovi e potenti germogli.

Ma innanzi all'idea di chiudere molti licei di provincia, di abolire tutte le classi aggiunte, di ridurre insomma il numero delle scuole medie, e ricondurre ciascuna di esse alla sua semplicità e unità primitiva e necessaria, ossia all'ordine e alla possibilità di un regolare funzionamento, mettendosi quindi in grado di avere soltanto quel giusto numero di professori, che si può adeguatamente compensare; innanzi all'idea da me altra volta proposta di aprire la porta di queste scuole soltanto a un certo numero di candidati scelti con esami di concorso; la mentalità politica di molti ancora adombra come a una delle minacce più insidiose, che possano toccare alla compagine liberale dello Stato moderno.

Si potrebbe opporre semplicemente che *adducere inconveniens non est solvere argumentum*, perchè è un fatto incontestabile, che lo Stato, avocando a sè tutta la istruzione secondaria e perciò continuando da tanti anni ad aprire scuole e istituire classi aggiunte, non ha fatto altro che dimostrare (oramai si ha tutto il diritto di dirlo) la volontà, oscura sì e inconsapevole, ma non perciò meno funesta, di combattere, impedire e respinger da sè tutti i moti più vivaci della cultura: e ha vuotato le proprie scuole d'ogni vivo interesse spirituale, da cui potesse venire sostanza e forza alla vita e

alla difesa morale dello Stato: forza di carattere, ripeto, oltre che di pensiero. Ed è un fatto non meno incontestabile che, in conseguenza di ciò, gli animi si sono alienati sempre più dagl'istituti e dai metodi di istruzione pubblica; e chi ci ha guadagnato, al postutto, non è lo Stato.

Ma l'osservazione da fare è un'altra: e cioè, che lo Stato non depone, anzi brandisce meglio la sua arma di difesa contro i suoi nemici interni, quando adotti il sistema, che solo è veramente efficace a stimolare gli spiriti e a suscitare il fermento delle idee e delle dottrine; e che, quando egli abbia ridotto il numero delle scuole medie, e ne abbia quindi portato a grande altezza il livello, avrà per ciò solo dato tale una spinta allo spirito scientifico del paese e contribuito in modo così energico alla formazione della coscienza nazionale, da poter quindi sfidare ogni sorta d'insidie, alla piena luce del sole, al cospetto d'un popolo in via di farsi ogni giorno più colto e più fiero della propria libertà.

Certo, ridotto il numero delle scuole pubbliche, molti giovinetti ne resterebbero fuori: e molte famiglie sarebbero indotte a rivolgersi alle scuole private. Ma, in primo luogo, le scuole private non sarebbero più quegli asili d' ignorantelli disperati che sono ora: e tornerebbero naturalmente a dare i frutti eccellenti che davano una volta, quando lo Stato non s'era intestato di strafare. E in secondo luogo, tutti gl'interessi politici e culturali dello Stato laico sarebbero sicuramente salvaguardati, quando fossero stabilite e osservate inderogabilmente due condizioni molto semplici: la prima, che nessuno potesse insegnare senza avere conseguito un titolo legale di abilitazione nelle università dello Stato: e l'altra, che nessun esame avesse effetto legale se non fosse dato innanzi a commissioni esaminatrici nominate dallo Stato. Nominate (è giusto convenire di questa opportunità) in modo che nessuno fosse mai giudicato dai suoi stessi insegnanti.

E sarebbe legittima garenzia della scuola privata, che lo Stato, si badi bene, avrebbe tutto l'interesse di fomentare, e non di mortificare; ma sarebbe anche eccellente mezzo di controllo e di stimolo per la pubblica istruzione.

In un tale regime di libertà sarebbe la soluzione di molti problemi speciali della scuola media, nei quali ora non posso entrare; ma sarebbe prima di tutto la soluzione del problema fondamentale, che mi sono sforzato di mettere in luce.

Pochi, ma buoni gl'insegnanti delle scuole medie e delle università; molti, molti di più, che ora non siano, quelli delle scuole elementari. Soltanto così si potrà gettare solide fondamenta a quella nuova scuola, che lo Stato italiano deve al popolo italiano dopo la guerra: a quella scuola, che tutti auspichiamo come una delle maggiori conquiste della vittoria.

6. [1]

Due sono le obbiezioni principali contro la mia tesi della riduzione delle scuole medie di Stato e della instaurazione d'un regime di sincera libertà d'insegnamento; ed è bene che se ne discuta largamente affinchè a poco a poco si faccia strada quella che a me pare una verità evidente e il solo rimedio atto a salvare la nostra scuola e la nostra cultura.

La prima di queste obbiezioni sorge dalla solita concezione astratta dei diritti e degli obblighi dello Stato laico e democratico; contro la quale non c'è altro da dire se non appunto che cotesta è una concezione astratta, e che la sua verità consiste nella sua limitazione e conciliazione con le esigenze della struttura reale dello Stato moderno. Giacchè è verissimo — almeno per me, come per quanti dei

[1] Nel *Messaggero della Domenica* del 26 gennaio 1919.

miei oppositori s'adombrano di una scuola libera, che temono possa contrastare ai fini laici dello Stato moderno — è verissimo, che la cultura scientifica e ogni forma di cultura superiore non è interesse privato, ma pubblico, e quindi di assoluta competenza dello Stato. Ma è ovvio, che questa cultura può essere un interesse dello Stato soltanto nel senso che lo Stato la promuova e la garantisca nei limiti e nei modi, in cui gli è dato di farlo, e uscendo dai quali la pregiudicherebbe e finirebbe col rovinarla. Ed è ovvio altresì, che questa cultura superiore, che lo Stato deve volere, per essere davvero superiore e, come tale, utile non a una sola classe, ma a tutta la compagine spirituale dello Stato, non può essere considerata come quella forma di sviluppo spirituale a cui tutti debbano partecipare.

Quanto al primo punto, è notorio, — e non giova spendervi altre parole, — che lo Stato italiano ha voluto far troppo con mezzi troppo limitati; e appunto perciò non è riuscito se non a disordinare e a guastare in tutti i sensi le sue istituzioni destinate ad alimentare la cultura, di cui si tratta. Quanto al secondo punto poi, può esserci chi non vegga che, come non è concepibile Stato che voglia tutti i suoi cittadini medici o ingegneri solo perchè è nel suo interesse che ce ne sia un certo numero addetti e idonei a queste professioni, così è assurdo che quella che dev'essere la mentalità di alcune classi sociali, possa diventare il tipo spirituale comune a quel maggior numero che possa essere stimolato e quasi istigato ad aspirarvi, o ad aspirare al diploma con cui lo Stato quella tale mentalità riconosce.

— Ma, si dirà, volete voi dunque precludere la via a tanti giovani, che possono sperimentare la loro capacità, con utile proprio e pubblico, se lo Stato non li respinga da sè? —

Io e quanti oramai consentono meco, non vogliamo precludere nessuna strada a nessuno; anzi vogliamo aprire tutte le possibili vie alla privata

iniziativa e alle individuali aspirazioni verso una forma superiore di vita dello spirito, che è pure un grado superiore di moralità e di benessere, per l'individuo e per la società. Ma appunto perciò richiamiamo lo Stato alla coscienza netta e chiara del suo ufficio e de' suoi limiti; perchè se fa tutto esso, una scuola media che vada, non c'è e non ci può essere; e se si vuole che una scuola ci sia, seria e fruttuosa, occorre che lo Stato, accanto alla sua, renda possibile un'altra scuola, che, sotto il pubblico controllo, gareggi con la sua.

Solo in questo modo ci pare che una via si possa effettivamente aprire a tutti; mentre riserbiamo le scuole dello Stato, che costeranno sempre meno delle private, ai più valenti, affinchè non sia fatto torto a nessuno, e nella stessa gara di tutti siano particolarmente avvantaggiati, nell' interesse comune e conforme ai fini dello Stato chi abbia maggiori attitudini a profittare della scuola e a giovare più tardi al suo paese.

Più grave e meditata si presenta la seconda obbiezione. Mi opponeva, per esempio, Luigi Ambrosini: « Il Gentile ha gran fede nella scuola libera. Teoricamente, l'abbiamo anche noi; anche noi crediamo che essa sia non pure lecita, ma opportuna, e utile e necessaria. Un grande e libero paese non solo *può*, ma *deve* avere una grande scuola libera.... Ma nel Gentile la nuova illusione della scuola libera si sostituisce alla attuale illusione della scuola di Stato.... Non ha egli pensato che le stesse critiche rivolte alle odierne condizioni della scuola di Stato, alle sue deficienze organiche, tecniche, spirituali, valgono tali e quali per la massima parte delle scuole private, e soprattutto valgono per la nostra cultura generale, per lo stato degli studi in Italia? ».

E il prof. Raulich, in questo stesso giornale [1]

[1] *Messaggero della Domenica* del 5 gennaio 1919.

rincalzava: « Non si comprende come nel semplice mutare dell'Ente che mantiene la scuola media, ogni malanno sia destinato a sparire ». Soggiungendo non senza ironia: « Con tal mutamento, adunque, le facoltà universitarie sarebbero ricondotte ad una efficace ed utile preparazione dell'insegnante; questo acquisterebbe per incanto la fede, il sapere e la idealità di cui ora si afferma il difetto; la clientela non degna di tesori intellettuali si volgerebbe alla vanga e alle opere servili; le famiglie accoglierebbero senza sdegno e senza ira ogni infortunio scolastico dei loro figli; e così via dicendo, tutto quello che di più arduo e doloroso concerne il nostro problema sarebbe felicemente superato ».

Ed io dirò subito che sono interamente d'accordo col prof. Raulich nel ritenere che, dopo tutto, la migliore riforma è il buon maestro. Se non che, crede egli che questo buon maestro esca o possa uscire bello e fatto, e assicurato, vita natural durante, dalle facoltà universitarie; o che, uscito che ne sia, possa conservare, anzi, come pur sarebbe necessario, svolgere e arricchire le attitudini didattiche, e mantenerle produttive in una scuola affatto priva delle condizioni indispensabili al buon funzionamento di qualsiasi scuola? Per conto mio, mi permetto di credere che la fede si spenga nell'insegnante e le sue idealità dileguino appunto perchè egli è condannato ad insegnare in una scuola, dove non è più possibile insegnare con quella soddisfazione che alimenta la fiducia, in una scuola, dove si è costretti per necessità a transigere ogni giorno più con la propria coscienza, e adattarsi per vivere: dove non è più possibile coltivare gli studi e serbarne intatto l'amore e l'entusiasmo, poichè così gravoso e così faticoso è diventato in questi ultimi decennii il lavoro dell'insegnamento, che l'anima ne resta soffocata.

D'altra parte, spero che il prof. Raulich mi concederà che le Facoltà universitarie decadono, e ne escono generazioni d'insegnanti sempre più sca-

denti, non perchè ordinamenti e metodi universitari non siano rinnovati e non rispondano allo scopo insieme professionale e scientifico, che le nostre Facoltà debbono proporsi. Anche lì, ripeto, non è questione di programmi e di metodi, ma di maestri. Il buon maestro, quando c'è, ti dà sempre l'ottimo scolaro. Ma anche lì la scuola funziona sempre peggio, perchè la scuola media, nello stato a cui l'abbiamo ridotta, non richiama più, nè può richiamare nelle Facoltà, che preparano all'insegnamento secondario, quei bravi giovani, a cui queste Facoltà sarebbero adatte; a quel modo che le pessime condizioni delle nostre scuole normali maschili dipendono essenzialmente dalla miserabile carriera che lo Stato promette ai licenziati da quelle scuole [1]. E bisogna persuadersi che la radicale riforma, che può sollevare la scuola, elevando moralmente e intellettualmente il corpo insegnante, non è quella che incomincia dalla università, ma quella che si rifà dal vero centro di questo circolo, in cui tutto il sistema dell'istruzione consiste; centro che è lì, nella scuola media.

Ma, come mai, mi domanda l'Ambrosini, voi vi ripromettete dalla scuola libera quello che disperate di ottenere dalla scuola di Stato? Non è quella oggi in peggiori condizioni di questa?

Ecco: la scuola libera, oggi, è scuola clericale: che credo anch'io inferiore alla pubblica, salvo il vantaggio che ha di possedere, comunque, un orientamento generale e un contenuto morale, che manca troppo spesso alla scuola di Stato. Ma la libertà da me invocata, se è vero (come m'inducono a credere

[1] Cioè, possiamo dire ora, prometteva, poichè dopo il Decreto luogotenenziale del 6 luglio 1919 la condizione del maestro si è così notevolmente avvantaggiata che ormai lo Stato dovrebbe trovare il coraggio di elevare anche di molto il livello della cultura e della preparazione magistrale. [Coi più recenti provvedimenti lo stato economico dei maestri è stato ulteriormente elevato in soddisfacente misura].

le molte approvazioni con cui gli insegnanti che non scrivono e non fanno Congressi, ma vivono della scuola, accolsero la mia analisi) quello che ho osservato delle cause più profonde del malessere della scuola di Stato, dovrebbe riuscire la liberazione così della scuola pubblica come della privata, e l'instaurazione, per la prima volta, d'un regime di libertà nella scuola media. Diminuite le scuole pubbliche, si rendono necessarie, e perciò son chiamate a nuova vita prospera e rigogliosa le private. Assoggettate le une e le altre, pei fini delle carriere di interesse pubblico, ad esami finali comuni, in cui gli esaminatori non fossero mai gli insegnanti stessi dei candidati, verrebbe a stabilirsi una gara, una concorrenza, di cui oggi non è traccia; e da cui è superfluo dire quale utilità deriverebbe alla scuola e alla cultura.

Per queste ragioni io ritengo che la riforma proposta non sia una modificazione estrinseca, che, mutando i rapporti esterni della scuola, ne lascerebbe intatta l'intima sostanza. Non io negherò che la scuola si rinnova soltanto dal di dentro, nello spirito che deve lavorarvi a creare una vita sempre nuova; nè io affermerò potersi questo spirito rinvigorire e risollevare dalle tristi bassure, in cui oggi pare abbandonato a languire, per esterni sussidii ed eccitamenti, come quelli che possono venire da un diverso regime scolastico. Ma io dico soltanto che, se nella cultura, se nell'anima nazionale oggi c'è un soffio di vita, uno spirito anelante alla luce, un moto di idee e di fede — come io credo fermamente ci sia — la nostra scuola media è a tale che non può accoglierlo nel suo seno, e non può farne alimento alle anime dei nostri figliuoli. Dico che questa scuola di Stato, mastodontica e caotica, è diventata uno strumento di oppressione spietata, che bisogna infrangere, affinchè la vita torni a rifluire, fresca e ristoratrice, dentro a una scuola in cui sia possibile che i maestri insegnino, e gli scolari imparino, e tutti insieme preparino,

intellettualmente e moralmente, la nuova Italia da tutti auspicata.

7.[1]

Gli insegnanti, che nei giorni scorsi convennero a Pisa, avevano annunziato il lodevole proposito di trattare la questione del riordinamento della scuola media, che molti ritengono necessario ed urgente. Ma quando si trovarono insieme, non seppero far di meglio che dimostrare quasi la propria incapacità di discùtere seriamente le relazioni, che erano state presentate pel Congresso alle sezioni, e quivi sottoposte a sommario esame fra il vario battagliare di opposti partiti. Dapprima tentarono evitare ogni molestia, rinviando puramente e semplicemente la trattazione del grave problema ad un'altra volta; ma, poichè a molti il rinvio parve pure poco decoroso, precipitarono la discussione; e da ultimo la troncarono con tumulti e colpi di maggioranza, che potrebbero dare un'idea assai trista delle condizioni, non solo di cultura, ma di disciplina morale e di senno politico, a cui si dev'esser ridotta la classe degli insegnanti medi.

E dico la classe, perchè so bene e sanno tutti, che convien distinguere tra gl'insegnanti presi ad uno ad uno e quell'associazione di classe, a cui essi in maggioranza sono ascritti; e che, a norma dei suoi statuti, era legittimamente rappresentata nel Convegno di Pisa, per grande che possa parere la sproporzione tra il centinaio e mezzo di professori colà presenti e le migliaia di soci per cui essi parlavano o gridavano. È evidente che quegli altri, il grandissimo numero, che dànno alla Federazione il loro nome e la loro quota sociale, ma non prendono parte attiva allo studio degli argomenti e non si

---

[1] Nel *Resto del Carlino* del 20 maggio 1919.

fanno sentire e non si fanno valere, socialmente nella classe sono assoluti zeri, che si sommano alle quantità (positive o negative) formate dai più attivi. E la classe, come tale, è quella. E come classe gl'insegnanti medi parlano oggi al pubblico e allo Stato.

Or bene, la classe lì, a Pisa, non solo non ha recato nessunissimo contributo alla soluzione di quel problema della scuola, che è ormai piantato nella coscienza nazionale; ma ha quasi mostrato *ad oculos* che il problema, in fondo, è nella mentalità, nello spirito della classe stessa. La quale (cosa curiosa!) s'impenna e strepita se le si propone di avvisare un po' al modo in cui la nazione e per essa lo Stato, possa efficacemente provvedere a quell'istruzione, per cui ci sono scuole medie e insegnanti medi e quindi federazioni di quest' insegnanti. Giacchè sta di fatto che ognuno sente, e lo sentono e dicono in tutti i toni gl'insegnanti stessi, che a tale istruzione si dice che lo Stato ora provveda, ma in realtà nè provvede, nè pare che possa provvedervi, almeno se non si cambia strada. E intanto la classe non sa dir altro se non che lo Stato deve provvedere a qualunque costo, aumentando gli assegni del bilancio finchè sarà necessario, e perfezionando tutti i suoi organi dell'istruzione pubblica. Al modo, ci penserà lui, lo Stato. E chi è questo Stato? I professori della Federazione non si propongono nemmeno questa domanda. Sanno che a Roma c'è quella sciaguratissima Minerva, della quale si può dire tutto il male possibile, alla quale si possono addossare tutte le responsabilità immaginabili, e alla quale si può imporre perciò tutti gli obblighi, che ci faccia comodo di attribuirle. A occhio e croce, sì, lo Stato è Minerva! E si contentano di questo straccio di mitologia.

Minerva, poveretta, risponde come la fanno rispondere; poichè sono i professori stessi che la fanno parlare. La questione delle questioni ora è

l'aumento dello stipendio, che deve essere elevato, si dice, d'un paio di migliaia di lire. E Minerva annuisce. Gli stipendi saranno così aumentati, malgrado sia convenuto tra gli economisti che in realtà non cresceranno, ma diminuiranno : tanto il costo della vita aumenterà. E si sarà da capo, anzi peggio di prima. E la questione rimarrà, com'è rimasta già altre volte, insoluta; e sempre più grave ed assillante. Rimarrà insoluta, perchè la questione vera, da cui dipende anche la misura dello stipendio, che io sono il primo a ritenere essenziale, non è quella.

E qual'è ? Quale sia, i relatori l'avevano detto, segnatamente quell' ingenuo d' ingegno che è il prof. Ernesto Codignola. Il quale mise coraggiosamente il dito sulla piaga, senza curarsi degli strilli che si sarebbero levati contro di lui. Ma i colleghi l'aspettavano al varco : e quando si lasciò sfuggire che l'educazione nazionale è su una china pericolosa, e che essa ci condusse a Caporetto — che non era neppure una novità, perchè il compianto Fraccaroli scrisse prima di morire un libro, di cui cotesta appunto è la nota fondamentale — apriti cielo ! Fu un pandemonio di urli e di contumelie contro l'insano che aveva osato dir male di Garibaldi.

Ma è vero o no che la scuola media, che ora serve all' educazione intellettuale e morale della maggior parte della gioventù italiana borghese, non dà e non può dare una solida istruzione ? È vero o no che i nostri giovani vi sono abituati a scroccare le promozioni e i diplomi, anche i migliori ? È vero o no che non vi può più allignare sincerità, serietà, costanza di propositi nel lavoro, nello sforzo, nel sacrifizio, in cui consiste il dovere e la vita ? È vero o no che tutta la scuola è diventata, o vien sempre più diventando, una grande macchina, da cui è bandito lo spirito ? E pretenderete che possa uscire il buon cittadino da una scuola da cui si scappa il più delle volte con attestati che non ri-

spondono a verità? E crederete davvero che questa sia scuola, formazione di anime e di uomini?

Il vero è che quando si sta in mezzo agl'insegnanti delle scuole secondarie, si sente di continuo ripetere giudizi e considerazioni di questo genere; e che tutti sono insoddisfatti e scontenti; tutti contristati dal sentire, nel profondo dell'animo, che ogni sforzo di buona volontà da parte loro urta e s'infrange sugli scogli di difficoltà inerenti al sistema; e che ogni idealità animatrice dell'opera educativa è condannata fatalmente a perire; e che quella della scuola insomma è una vita amara a chi non sappia rassegnarsi ed abbandonarsi alla corrente. Poche, troppo poche le soddisfazioni che si ricevono da un lavoro, che vorrebbe essere apostolato, e avrebbe quindi bisogno d'esser sorretto dalla fede e dall'entusiasmo.

I professori, dunque, lo sanno bene qual è il male che travaglia la scuola; e dovrebbero studiarlo per additarne il rimedio, non a Minerva, ma a quello Stato più vero e reale che siamo tutti, che è tutta la nazione, la quale in Minerva non può avere altro che un organo della sua volontà e del suo pensiero. La Federazione deve studiarlo nel proprio interesse; e deve studiarlo nell'interesse comune, prescindendo dal quale non si vede più la ragion d'essere di quella scuola, che ai professori è affidata. E se essi non consentono a studiarlo, e s'impuntano in quell'eterna richiesta di maggiori assegni, dànno giusto motivo al paese di giudicarli inetti all'alto cómpito, per cui soltanto si può meritare dallo Stato quella considerazione che a buon diritto ogni professore che si rispetti sente di potere e dovere domandare. Giacchè la scuola ha un altissimo valore sociale; ma bisogna che sia scuola viva e conscia appunto del proprio valore, che è come dire del proprio dovere.

La scuola media italiana non deve sentire passi

vamente e pessimisticamente i propri difetti; li deve guardare con animo virile, con senso di responsabilità, con saldo proposito di rinnovamento. E i professori che avrebbero qualche cosa di più e di meglio da dire di quei loro rappresentanti di Pisa, devono farsi innanzi, farsi vivi, ravvivare o ricreare la loro Federazione, mostrare energicamente di sapere che la loro vera questione economica è, in sostanza, il problema del riordinamento della scuola. La quale non si riordina con quattro frasi fatte e coi dommi di un qualunque credo politico o religoso, ma con lo studio illuminato e spregiudicato della scuola e della vita, rendendosi conto dei concetti che si adoperano, discutendo e criticando i principii comunemente ricevuti e andando poi incontro alle conseguenze con animo libero e con puro amore dell'opera che è nelle nostre mani.

8. [1]

La discussione vivace, troppo vivace, avvenuta intorno a questo tema nel Congresso dei professori di Pisa ha acuito, ma pur troppo non ha risolto menomamente il problema da me discusso. La maggioranza mi ha dato torto, con lo specioso argomento che ogni scuola è funzione di Stato : — che è quello stesso che ho detto sempre io. Ma così ha pronunciato un giudizio sommario sopra una questione delicatissima, che nell'interesse della scuola e dello Stato, e della libertà o laicità, che a parole si vuol difendere col massimo accanimento, bisognerà pure che sia una volta trattata un po' più pacatamente e coscienziosamente.

Per parte mia, convinto che la discussione, nonchè chiusa dal voto dei professori convenuti a Pisa, sia stata piuttosto aperta, e che sia perciò dovere

---

[1] Nel *Messaggero della Domenica* del 15 giugno 1919.

di ciascuno che ne apprezzi tutta l'importanza, entrare o restare nel campo per recarvi il contributo che può, di chiarimenti utili a tutti gli uomini di buona volontà; riprendo il filo del mio ragionamento, e rispondo alle obbiezioni mosse già ai concetti da me espressi ripetutamente da due valorosi colleghi e scrittori, le cui difficoltà ho sentito poi ripetere da varie parti.

Facilmente si conviene della necessità di sfollare i nostri ginnasi e licei, se si vogliono rialzare le sorti della nostra scuola e della nostra cultura. Ma questa necessità per me deve condurre alla conchiusione che convien rinunziare a voler tutte le scuole a carico dello Stato. E qui cessa l'accordo, e pare strana pretesa quella di chiedere che lo Stato chiuda una parte delle scuole per fare economia.

Ma come — mi si domanda — non avete detto anche voi, che la stessa istruzione che ha per oggetto la cultura superiore è funzione immanente di Stato? Ebbene, « poichè lo Stato non può rinunciare al suo dominio sulla scuola, la questione va risolta dal punto di vista dello Stato. E poichè la questione è essenzialmente finanziaria, tutto si risolve nel trovare i fondi. Se lo Stato non li ha, ha però i mezzi per trovarli. Le tasse scolastiche nelle scuole medie sono ancora troppo esigue.... Bisogna triplicare le tasse. Chi vuole l'istruzione media dello Stato, se la paghi ». Tanto, mi si fa avvertire da altri, le famiglie costrette a servirsi della scuola privata, non dovrebbero andare incontro a una spesa maggiore? Così si otterrebbe il vantaggio dello sfollamento delle classi; così lo Stato sarebbe messo in grado di compensare meglio l'opera degli insegnanti senza obbligarli più oltre a quella vita spossante e scoraggiante che è l'attuale servizio in più istituti e classi aggiunte col così detto completamento d'orario; così tutti i vantaggi si otterrebbero senza che lo Stato abbandonasse, per difetto di

mezzi finanziari, questa funzione essenziale, l'istruzione delle scuole medie.

Rimedio radicale il mio, certamente. Troppo semplice, mi si obbietta; e perciò difficilissimo ad attuare. Ebbene, io non dirò che anche questo della triplicazione delle tasse può parere rimedio troppo semplice e di un esito politico tutt'altro che facile. Son persuaso che le soluzioni vere debbono essere semplicissime; e non importa se in pratica incontrino ostacoli e difficoltà d'ogni genere che ne impediscano l'attuazione piena ed intera. Esse son destinate a segnare la via che, poi sarà percorsa a passo a passo, col tempo e con la tenacia che può essere inspirata e nutrita soltanto dalla convinzione che quella è la via, e su quella si deve procedere.

Lasciamo stare dunque la semplicità. Convien che lo Stato si arroghi il monopolio di tutta la scuola media, obbligando tutti i cittadini a rivolgersi a lui, e ad acquistare da lui? Naturalmente, l'idea abbastanza ovvia dell'aumento delle tasse scolastiche fino a tutto intero il fabbisogno finanziario della scuola regolarmente ordinata e con insegnanti equamente compensati, s'era affacciata anche a me, come s'è sempre affacciata a chi ha studiato questo problema del miglioramento della scuola. L'ultima legge Credaro, che mirava appunto alla sostanza d'ogni possibile riforma scolastica, ossia al miglioramento della condizione degli insegnanti (mirava, dico, e certamente con la miglior buona volontà), da qual parte si volse per raggiungere lo scopo? Ricorse anch'essa all'aumento delle tasse. L'aumento fu proposto in quella misura che il Governo poteva far accettare dal Parlamento; e il miglioramento che ne derivò allo stato economico degli insegnanti fu quello che tutti pur troppo sanno. Ma è quella la soluzione? Io l'ho messa da parte, perchè non credo nè che si possa dire assolutamente ogni istruzione di carattere superiore, funzione dello Stato; nè che si possa assolutamente af-

fermare che la spesa della scuola media spetti per intero a chi ne profitti direttamente. E sopra tutto non credo che la nostra scuola guarirebbe dai mali che la travagliano, se fosse provveduta di tutti i mezzi finanziari, ma restasse tutta nelle mani dello Stato.

Mi sia consentito di toccare ad uno ad uno questi tre punti. E quanto al primo, insisterò su un concetto, che ho altra volta accennato, e che non vedo ancora sufficientemente inteso, benchè abbia tanta importanza. Giacchè nessun concetto si può affermare, senza determinarlo, e perciò limitarlo; e non è possibile attribuire allo Stato un obbligo indefinito in materia d'istruzione. Questo obbligo si estende, evidentemente, fin dove si estende l'interesse pubblico a cui lo Stato deve provvedere, non più in là. La istruzione popolare, per sua natura universale, è propria di tutti; e dev'essere impartita a tutti. Appunto perciò si vuole gratuita. E lo Stato italiano ha ancora così ingenti obblighi da adempiere per questa parte, che una sana politica vorrà per un pezzo dedicare ogni possibile incremento del bilancio dell'istruzione a questa parte più fondamentale ed essenziale di tutto il sistema delle pubbliche scuole. L'istruzione media invece è per sua natura aristocratica, fatta per pochi, da impartirsi a pochi. E ciò non nell'interesse di questi pochi, anzi nell'interesse del maggior numero, o di tutti. Al cui nutrimento spirituale, che è poi la educazione e prosperità nazionale, occorre bensì una certa quantità di beni superiori della cultura, un certo movimento scientifico, un certo fermento d'idealità: poesia, religione, filosofia. Ma questi beni superiori sono il diretto prodotto non di tutti, nè di molti dei suoi cittadini, bensì di un numero relativamente esiguo. Un popolo ha bisogno di poeti. Ma la poesia che può soddisfare cotesto bisogno, non è la poesia di cui molti sono capaci, ma quell'altra riservata ai pochi, *quos aequus amavit Iuppiter*. E lo stesso, fatte

pure le debite proporzioni, è dei medici, e di quanti altri professionisti non esercitano un'arte empiricamente acquisita, ma si servono di una mentalità raffinata prima dalla cultura e corredata poscia di cognizioni propriamente scientifiche.

Dunque, io dico, la scuola media funzione di Stato, sì; ma in quanto serve ai fini di cultura, a cui lo Stato deve provvedere. Più oltre, la scuola media diventa interesse privato.

E qui sorge la seconda questione: chi deve pagare la scuola media? A rispondere, come si vorrebbe: — chi la vuole, se la paghi, — si corre il rischio di fare di tutta l'istruzione media una faccenda individuale, e di negare quindi allo Stato ogni diritto d'impacciarsene. E allora non si capisce più perchè lo Stato abbia facoltà e obbligo di assumersi la gestione di tutti questi interessi privati, esorbitanti dalla sfera della sua attività, e perchè non debba piuttosto dire ai privati: — la scuola media è affar vostro: amministratevela da voi, e lasciatemi in pace. — No, finchè la scuola media risponde a un pubblico bisogno, chi la frequenta adempie una funzione eminentemente sociale; e se profitta, profitta per tutti. Ed è giusto perciò che, dentro quei limiti, la scuola sia pagata da tutti, cioè dallo Stato; come dallo Stato è pagata o dovrebbe esser pagata la scuola elementare, che avvantaggia anch'essa l'individuo, ma realizzando un interesse, che è dello Stato, o nazionale [1].

Se non che, quando si oltrepassano quei limiti, quando, soddisfatto da parte dello Stato tutto il suo obbligo, le famiglie continuano a fargli ressa intorno per essere agevolate nei loro doveri particolari, e tentano di rovesciare sullo Stato parte della spesa che ad esse spetta di sostenere, o dei pensieri che esse debbono darsi per l'avvenire morale e ma-

---

[1] Cfr. la mia conferenza *Per la scuola primaria di Stato* (1907) nel vol. *Educazione e scuola laica*.

teriale dei loro figli; allora sarebbe pur ragionevole che lo Stato, a propria difesa e a tutela di quella sana vita morale, privata e pubblica, che è pure uno dei suoi maggiori interessi, respingesse tutte queste pretese e dicesse ai genitori: — Cotesto, o signori, è obbligo vostro e vostro interesse. Pensateci voi. Basterà che io vi appresti gli insegnanti come vi do gli ingegneri, gli avvocati, ecc.; e che vigili, nell'interesse pubblico, sull'opera loro. —

Vengo al terzo punto. Conviene al progresso della scuola che essa sia tutta nelle mani dello Stato? A me pare che in proposito tutti siano disposti ad ammettere, almeno in principio, che la scuola dello Stato non possa non avvantaggiarsi di una scuola privata messa lealmente in grado di concorrere con lei. Ma non tutti veggono che solo a certe condizioni è possibile questa scuola privata, la quale non sia, com'è oggi, una grande menzogna, bensì una vera scuola, viva, capace di vivere e di stimolare la vita della scuola mantenuta dallo Stato. Più d'uno ha domandato, al Congresso di Pisa: — Ma dov'è questa scuola privata, che voi volete contrapporre alla pubblica? — Signori, questa scuola privata non c'è; e non c'è come non c'è neanche una scuola di Stato, di cui noi, quanti abbiamo passato nel pubblico insegnamento gli anni migliori della nostra vita, e dedicati al suo incremento i nostri sforzi, i nostri pensieri e tutta l'anima nostra, si possa andare orgogliosi.

Non c'è. Ma la prima condizione del suo nascere ed entrare in utile gara con la scuola dello Stato è, — s'è detto ormai molte volte, — che lo Stato cominci a rinunziare da parte sua ad ogni privilegio per i suoi alunni, assoggettando tutti i candidati, pubblici o privati, agli stessi esami, sugli stessi programmi, e innanzi a giudici che non siano stati i loro maestri; perchè solo in tal caso le famiglie potranno effettivamente indursi a quella scelta della

scuola più proficua, che rende desiderabile la concorrenza. Laddove, permanendo il vigente diritto scolastico di protezionismo statale, si può esser certi che le famiglie affronteranno sempre qualunque sacrifizio pur di delegare allo Stato la propria responsabilità educativa.

Ma a questa parità di condizioni tra le due scuole e a questo riconoscimento della scuola privata lo Stato non può venire, se non si risolve a considerare questa scuola come non meno legittima della propria: se non abbandona pertanto ogni pretesa di monopolio, e non si restringe dentro quei limiti, che gli sono assegnati dal suo stesso scopo di cultura e dalla coscienza, anzi dal rispetto, di tutti quegli scopi privati, che esso lascia fuori di sè, ma giova anche ad esso che siano proseguiti e, per quanto è possibile, conseguiti.

Ora, far questo significa, a mio avviso, ridurre notevolmente il numero delle scuole pubbliche; e le poche che son da mantenere, aprirle bensì a tutti, ma per concorso, in guisa che vi siano ammessi soltanto i giovanetti più valenti e più promettenti. E soltanto questi; perchè quel tale pubblico interesse che giustifica e richiede l'istituzione di una scuola media statale, la giustifica solamente al fine della formazione mentale e morale di costoro, a cui conviene affidare l'avvenire spirituale della nazione.

Triplichiamo, dunque, pure le tasse; ma risoluti a ridurre a grado a grado il numero delle scuole pubbliche, e ad obbligare gli italiani a non far troppo assegnamento su questo Stato, di cui si lamentano sempre. Obblighiamoli a fare anche un poco da sè, a sentire il bisogno di quelle iniziative, senza di cui la stessa cosa pubblica diventa un comodo mito o una macchina rugginosa, destinata a funzionare sempre male, poichè nessuno crede che spetti proprio a lui versarci dentro un po' d'olio.

In questo senso, e per questo motivo, io sto per un largo regime di libertà.

9[1].

La questione di cui si discute appassionatamente da alcuni mesi in qua nel mondo scolastico, e in questi giorni alla Camera nella Commissione per l'Istruzione pubblica, ha un aspetto politico e un aspetto tecnico. Nella questione politica io non vorrei entrare, se per politica s' intende quella concreta e particolare politica che si attua nel giuoco delle forze parlamentari. È infatti questione molto delicata, nella quale non mi sentirei di formulare una precisa opinione per mancanza di informazioni sicure ed esatte. Potrei dire soltanto che se, come si dice, l'opposizione alla legge su gli esami di Stato provenisse da quella parte irrequieta della Camera che fu al governo prima dell'on. Giolitti, questa opposizione non potrebbe mai assumere la forma, a cui pur si ricorre, di lotta di principii. Gli esami di Stato, infatti, erano pure nel programma del precedente ministero, e l'on. Torre, d'accordo con i colleghi del suo ministero, s'era già incamminato per questa via, riconosciuta da lui, in perfetta coerenza anche con la sua dottrina liberale-democratica, la sola possibile nell'interesse della scuola di Stato. E se nella nuova combinazione dovessero entrare i socialisti, dovrei pur dire che, in linea di principio, essi non potrebbero che rafforzare nel governo l' idea direttiva e ispiratrice degli esami di Stato, non solo per notorie dichiarazioni di alcuni tra i più autorevoli rappresentanti del partito nel Parlamento, ma per ovvie considerazioni derivanti dalla dottrina socialista intorno alla funzione dello Stato e al carattere borghese delle scuole medie e superiori.

Ma, ripeto, non questa è la questione che io posso credere in qualche modo di mia competenza: poichè non ignoro che le forze politiche, trasmuta-

---

[1] Nella *Tribuna* dell'8 febbraio 1921.

bili per tutte guise a causa della estrema mobilità del terreno in cui ad esse tocca di operare, non si fissano intorno a principii o idee determinate; e so pure che le idee delle persone e dei gruppi non sono talvolta nè anche allo stato di varia determinabilità e plasticità, perchè non esistono; e al luogo delle idee sono persone coi loro interessi. E non è quindi il caso di entrare ingenuamente in discussioni di elementi per la loro stessa natura indefinibili e inafferrabili.

Prescindo da tutto ciò, e accenno a quella sola questione politica che è suscettibile di una discussione nel campo teorico in cui gli avversari degli esami di Stato ostentano di schierare le loro batterie: e che è poi la stessa questione tecnica. Si dice infatti: — Voi attentate alla laicità della scuola, perchè mirate a limitare l'azione e l'importanza della scuola di Stato. — È l'obbiezione dietro alla quale si sono trincerati i professori politicanti, che la politica fanno con quattro formulette tradizionali, e gli onorevoli deputati che nella Commissione hanno detto qualche cosa contro il progetto Croce. Ma è evidente che tale obbiezione si risolve in una valutazione del progetto, la quale non può esser fondata a sua volta se non sopra una previsione della portata della legge: che è questione puramente tecnica. Nella quale non si entra davvero continuando a ripetere sempre che con questa legge si accrescerebbe l'importanza e si migliorerebbero le condizioni della scuola privata; e che questa non *potrà essere mai altro che la scuola confessionale; sottratta all'azione direttiva ed al controllo dello Stato*, ecc.; tutte cioè le frasi che siamo abituati a sentire da quando si è messo il campo a rumore.

La questione tecnica degli esami riguarda prima di tutto ed essenzialmente il funzionamento della scuola che lo Stato ha organizzato lentamente, faticosamente sotto la pressione della borghesia ascendente in uno sviluppo sempre più vasto e sempre più urgente; che ha organizzato, come ha

potuto, sotto questa pressione: cioè, fino a una trentina d'anni fa piuttosto regolarmente, rendendo possibile che vi s'insegnasse e vi s'imparasse, e però la scuola servisse a quel solo fine a cui ragionevolmente si può destinare; e dopo, abbandonandola a poco per volta alle esigenze sfrenate di questa borghesia animata in gran parte da interessi affatto individuali ed egoistici: aggiungendo classi a classi, quante se ne rendevano necessarie ad accogliere comunque la folla dei giovinetti che facevan ressa alla porta della scuola, rallentando e lasciando spezzare i legami disciplinari e didattici onde le varie membra dei singoli istituti possono essere strette insieme e fuse in un organismo vivente e vitale; cedendo, pezzo a pezzo, alle richieste di quanti alla scuola si rivolgevano non per averne quello che lo Stato ne aspetta, ma per ottenerne quei diplomi che alle famiglie occorressero per un istradamento qualunque dei figli. Se si va a cercare l'origine della decadenza della scuola media italiana, negli ultimi trent'anni, chi ha gli occhi aperti e non guarda ai particolari di un sistema che dev'essere studiato nel suo insieme e nelle imprescindibili interdipendenze delle sue parti, non può non vedere questo gran fatto della scuola asservita progressivamente a interessi estranei alla sua finalità naturale, e perciò di giorno in giorno sempre più snaturata e ridotta a una vita anormale e artificiosa, ammalata in tutti i suoi organi, insuscettibile di ogni cura veramente efficace, e quasi condannata a scendere sempre più in giù nella china delle così dette concessioni ed agevolazioni.

Quest'analisi non c'è più bisogno di farla. Tutti gli studiosi di problemi scolastici convengono, da almeno quindici anni, ossia da quando il male ci sta sotto gli occhi, in tre punti fondamentali della riforma necessaria alla nostra scuola media. Il primo, si è sempre detto, è l'avviamento per altre vie dei giovani che non vanno alla scuola media per proseguire più tardi gli studi superiori a cui la scuola

media prepara: quindi riduzione, o almeno arresto all'aumento continuo degli istituti d'istruzione classica o comunque preparatrice alle Università. Scuole tecniche, industriali, commerciali, professionali, a cui ora si viene pensando; ma alle quali, per non cadere sempre nello stesso errore, si deve provvedere in misura proporzionale ai reali bisogni della vita economica del paese. Il secondo punto — anche esso affermato per consenso universale — è quello della disciplina da portare nel sistema ora tumultuario delle classi aggiunte. Il cui numero non può essere variabile senza nessuna regola che garantisca questo requisito elementare: che ogni classe nuova che si apra, sia essa stessa in condizione di funzionare e non tolga alle altre classi dell'Istituto, di cui dev'essere parte organica, la possibilità di concorrere al normale funzionamento dell'intero organismo. Dunque, limitazione delle classi aggiunte, per mantenere quelle sole che possono formare organiche unità, disciplinari e didattiche.

Il terzo ed ultimo punto è quello degli esami, che sono il controllo interno di ogni scuola, accanto a quel controllo esterno che la scuola ha nella vita e nella società sempre pronte ad esaminare negli individui le scuole da cui provengono, con mille prove a cui ognuno di noi è incessantemente sottoposto. Chi dice scuola, dice esami. Variano i sistemi; ma ogni scuola ha sempre i suoi esami, siano pure affidati al giudizio continuo dell' insegnante, che mette capo a fin d'anno a quello scrutinio che può dispensare da una ultima prova speciale. Si tratta di scegliere il miglior sistema; e anche su questo punto gli uomini di scuola e gli studiosi si sono trovati d'accordo nel riconoscere la necessità di esami di ammissione a quest'Istituti, a cui ora gli alunni accedono con gli esami di licenza dagli istituti rispettivamente inferiori. E perchè? C'è un perchè intuitivo: cioè che la scuola con gli esami di licenza è tutta una serie di richieste degli insegnanti agli scolari; e la scuola con gli esami di am-

missione si trasforma in una grande richiesta degli scolari agli insegnanti; in quella richiesta, che gli stessi insegnanti devono desiderare. Ma c'è tutta una letteratura sull'argomento; e non dispiaccia all'on. Chiesa di apprendere o all'on. Mancini di ricordare che la maggior parte di questa letteratura è anteriore alla nascita del partito popolare italiano, e dovuta a insegnanti e scrittori che con questo partito non hanno altro rapporto che di ostilità.

A coloro che in buona fede persistono ancora a ripetere che gli esami di ammissione sottraggono i candidati ai loro giudici naturali, basterà rispondere che i giudici naturali non sono, come essi credono, i professori che preparano agli esami, ma i professori che su questa preparazione devono fare assegnamento, come base di una cultura superiore. E non è punto vero che gli insegnanti sieno in grado di giudicar meglio i propri scolari, perchè essi li conoscono già da uno o più anni, e hanno assistito al progresso dei loro studi, allo sviluppo della loro mentalità, e hanno diretta notizia delle loro qualità personali e delle loro attitudini. Non è vero, perchè questa loro conoscenza s'è formata in una scuola, che non è più quella in cui i giovani dovranno stare, esser conosciuti e giudicati; perchè questa loro conoscenza s'è formata in funzione d'un sistema che non può avere in se medesimo la propria misura, ma va esso stesso, non dico giudicato, ma conosciuto, stimolato, richiamato continuamente all'osservanza di una norma relativa a un sistema più vasto, in cui esso rientra.

Comunque, gli esami di ammissione alla scuola superiore sono il solo controllo che una scuola che non sia fine a se stessa possa avere : controllo senza paragone più effettivo di quello che si attribuisce agli uffici direttivi e ispettivi. E la scuola media italiana ha urgentissimo bisogno di un sistema di esami che sia tutto un sistema di controlli, esercitati dallo Stato sulla propria scuola mediante organi della sua stessa organizzazione scolastica. Chi

non accede a questo concetto, può dire d'esser mosso dall'amore della scuola di Stato; ma difficilmente potrà trovare chi gli creda. Amare la scuola si può, ch' io sappia, in un solo modo: adoperandosi a renderle possibile una vita sana e vigorosa. E una sola politica è concepibile a tutela della scuola di Stato, laica appunto perchè di Stato, in regime sanamente democratico: quella politica, la quale non chiuda gli occhi sui mali da cui questa scuola è travagliata, e non chiuda gli orecchi alle proposte che, per guarire questi mali, son venute da parte di coloro che, all' infuori dei partiti politici, hanno studiato e discusso lungamente con la necessaria competenza questa materia.

Gli esami di Stato del progetto Croce non sono altro che esami di ammissione. Sono gli esami che lo Stato dovrebbe fare continuamente delle proprie scuole volendole spingere tutte verso la mèta, che esso a ciascuna prefigge. La sostanza della legge è tutta in questo concetto. I particolari si potranno discutere; ma rinunziare al principio è tradire la scuola, e tradire gli interessi di quello Stato, a cui giustamente si vuol riservare la maggior cura e la principale responsabilità della scuola.

10[1].

Tutto oggi è in crisi; ma quella che attraversa la scuola italiana ha una gravità singolare pel suo carattere e per le sue conseguenze, delle quali non si vede che ci preoccupiamo abbastanza. Pel suo carattere: perchè essa non è, come ordinariamente si ritiene, semplice crisi economica, anzi è di natura essenzialmente morale, e perciò assai più pericolosa e minacciosa che non sarebbe se si trattasse della solita questione di stipendi, di organici e di bilancio. E per le sue conseguenze, che non sono soltanto

[1] Nella rivista *La Cultura* del De Lollis del 15 novembre 1921.

quelle immediate e più appariscenti, di cui già tutti si accorgono, del malcontento degl' insegnanti, della sfiducia degli alunni e delle famiglie nella scuola, e della convinzione che si vien formando negli animi dei migliori giovani che quella dell'insegnamento non sia più una carriera, non dico vantaggiosa, ma neppure universalmente onorata e rispettata e degna di quei sacrifizi personali e di quello spirito di costante abnegazione che essa ha sempre richiesto da chi vi si dedichi. Le conseguenze sono anche più gravi, e investono tutta la cultura nazionale; che è come dire, per chi non creda la cultura una vana suppellettile ornamentale dell'intelligenza, l'anima stessa del popolo italiano.

Dei partiti politici quelli che più agitano l'opinione pubblica e più influiscono, con la loro azione positiva o negativa, sull' indirizzo del governo, il socialista e il popolare, non si può dire che non si preoccupino della scuola. Ma la loro origine e i loro scopi specifici li rendono incapaci di considerare il problema in tutta la sua portata; e, d'altra parte, la divergenza delle mentalità che essi rappresentano, ne paralizza reciprocamente l'azione. Delle due tendenze del socialismo, quella che più s'interessa, per la sua maggiore preparazione intellettuale, ai problemi della cultura, ha una tale educazione democratico massonica da dover di necessità contrastare rigidamente col programma popolare, sorto in opposizione al sistema democratico giacobineggiante, che rimane un vangelo pei riformisti e centrazionisti non meno che per quei radicali e pseudoliberali di sinistra, che da parecchi decenni dominano la politica italiana. Una concezione liberale, che è come dire poi veramente e strettamente politica, della scuola, non riesce possibile nè agli uni nè agli altri. E il partito liberale — che sia propriamente e schiettamente liberale — è ormai tanto debole e sparuto, almeno nell'organizzazione politica del paese così subitaneamente rivoluzionata dal suf-

fragio universale e dalla proporzionale, da non riuscire quasi più a far udire la propria voce nel frastuono dei contendenti.

Io non discuterò ora nè con socialisti nè con popolari. Ai primi, prescindendo dall'accennato orientamento accidentale della minoranza che ha i suoi maggiori rappresentanti nei Turati e nei Treves (orientamento pseudosocialista, se il socialismo è quello di Marx), una concezione politica della scuola è resa impossibile dal principio fondamentale della lotta di classe; la quale, dividendo la società in due parti separate da interessi opposti, ai quali corrisponderebbero forme spirituali o ideologie diverse, non ha modo di mettere in valore quanto di queste forme spirituali, a torto o a ragione, vien considerato proprio della classe borghese. E poichè la cultura è una, e non ci sono di essa forme speciali, che non formino un sistema con tutte le altre, dal punto di vista della loro politica di partito non è consentito ai socialisti (malgrado ogni *felix culpa!*) di proporsi in tutto il suo complesso e quindi nella sua unità fondamentale, il problema della cultura nazionale.

I popolari non hanno questa parzialità o unilateralità di pensiero politico: ma non si può dire neppure abbiano un pensiero politico positivo. Non vogliono più esser detti clericali. E sia. Non hanno quella pregiudiziale della questione romana che aveva impedito fino a pochi anni fa il formarsi di un partito cattolico. E cattolici propriamente nè anche più possono dirsi, quantunque attribuiscano un valore grandissimo al cattolicismo; poichè ammettono la possibilità di incontrarsi in un terreno comune con gli acattolici, purchè si accettino certi principii più etici che propriamente religiosi. Comunque, l'origine del Partito popolare è lì, nelle associazioni cattoliche e clericali, che sin a ieri scrivevano a capo del loro programma la necessità di rivendicare il potere temporale e quindi la negazione dei principii dello Stato d'origine storica e

popolare, come l'italiano: e contro questo Stato si accampavano, disconoscendone il valore etico e sostanziale. E lo spirito originario si conserva nel nuovo Partito, quantunque gli uomini di governo che vi appartengono sian tratti dalla forza stessa delle cose a disdirlo e quasi soffocarlo dentro di sè, accogliendo la logica necessaria dello Stato moderno, organizzazione di libertà; e quindi essenzialmente formazione morale indenegabile. Lo spirito della massa, senza il quale verrebbe meno la caratteristica e quindi la ragione del suo differenziarsi da altri partiti politici più o meno conservatori, o più o meno riformatori, è quello: disconoscimento dello Stato. Disconoscimento anarchico nella sua tendenza, che informa tutta la politica individualista delle autonomie, per cui i popolari si battono: autonomie regionali e comunali. Autonomie amministrative, si dice; le quali però non riservano al parlamento e al governo centrale altra funzione politica interna, che la difesa delle stesse autonomie, mentre, spezzando l'unità naturale di politica e amministrazione, vuotano la funzione centrale e unitaria dello Stato di ogni positivo contenuto e di ogni reale efficacia [1].

Ma questo spirito si manifesta nella sua forma più significativa ed evidente nel problema politico della scuola, che il Partito popolare risolve infatti negandolo. La libertà, invero, a cui esso aspira in questo campo, è la negazione della funzione didattica e culturale dello Stato. Idea assurda, certamente, e in pratica infatti assolutamente inattuabile; poichè lo stesso diritto individuale alla propria libera formazione spirituale non è concepibile se non

---

[1] Erano già queste pagine in tipografia quando al Congresso di Venezia il Segretario del Partito Popolare presentò quella sua relazione sul decentramento regionale, che fece sentire all'on. Meda il bisogno di fare subito le più gravi riserve contro le idee perfettamente logiche del Segretario, ma dirette, innegabilmente, a frantumare e dissolvere il potere dello Stato.

come diritto riconosciuto, e perciò posto, determinato, definito, garentito dallo Stato, con una legislazione la quale, a sua volta, non è concepibile se non in funzione d'un sistema, o, se si vuole, d'un criterio, che lo Stato deve pur possedere intorno a cotesta formazione spirituale. Chè assoluto agnosticismo è sinonimo di nullismo. Comunque, è l'idea dei popolari, quando, senza distinguere tra principii e applicazioni, tra concetto generale e particolari modi di concepirlo, intendono l'educazione come affare del tutto privato, in cui lo Stato non possa intervenire in nessun modo con azione di governo.

E se questo fosse vero, è ovvio che un problema politico della scuola non ci sarebbe se non, come ho accennato, nel senso dei mezzi più opportuni e più rapidi per la distruzione di tutti gli istituti mediante i quali s'è cercato per l'innanzi di risolvere un problema effettivamente inesistente.

Il problema si pone in tutto il suo significato e nella sua grande importanza pratica da un punto di vista che nè socialisti nè popolari vogliono riconoscere, ma non cessa perciò di valere anche per loro, e di costringere anche loro a tener conto di considerazioni contradittorie alle dottrine da loro professate. Il fatto stesso che essi, come tutti gli altri partiti, si occupano comunque di questioni scolastiche sforzandosi di far prevalere in sede politica una loro tesi, dimostra che tali questioni presentano, comunque, un interesse pratico universale, come tutte quelle che hanno carattere politico e che spetta perciò allo Stato di risolvere. Il quale non potrà risolverle se non, com'è naturale, nel proprio interesse, che è e non è l'interesse degl'individui, delle classi, dei comuni, delle provincie, delle regioni, ecc. È e non è, insieme: e questo è il punto a cui i liberali, quelli almeno di buona lega, guardano; e che socialisti e popolari si lasciano sfuggire. È, in quanto gl'individui attuano in sè lo Stato; non è, in quanto lo considerano come attuato, e gli si op-

pongono sforzandosi, con la propria opposizione, di attuarne un altro. E poichè gl' individui singolarmente non possono sottrarsi a questa alternativa, che, com'è facile scorgere, si riduce sostanzialmente a questa semplice differenza, che una volta il singolo è soddisfatto dello Stato qual è, e con la sua soddisfazione concorre a conservarlo, un'altra volta non ne è contento, e con la sua scontentezza lavora alla sua trasformazione; e in ogni caso pertanto è creatore, per la sua parte, dello Stato, che per lui è tale. Cosicchè l'interesse dell'individuo può non essere quello dello Stato solo in quanto questo Stato non è per lui quello che dev'essere e che egli, per parte sua, tende a realizzare. Che se in fondo ognuno può dirsi non riconosca altro Stato, per quanto è da lui, all'infuori di quello che egli stesso, per quanto è da lui, realizza, l' interesse dello Stato è per l'appunto l'interesse dell'individuo, o (per parlare un linguaggio più adeguato al modo fantastico di rappresentarsi lo Stato, di cui per solito ci si serve) la risultante degl'interessi individuali. E la sana dottrina liberale è fondata tutta sopra questo concetto dello Stato recante in atto la volontà dell'individuo, in quanto questa volontà non può realizzarsi se non in una forma universale : costume, legge, ragione. Quindi non individualismo atomistico (che è materialismo, come diceva Mazzini), e neppure statolatria vagheggiante una trascendente volontà statale sovrapposta agli individui : ma processo storico della volontà individuale, che nel suo sviluppo si accomuna ed organizza perchè si universalizza. E però sente come proprio l'interesse della cultura.

Della cultura (di ogni bene spirituale) non può essere affermato il valore, — e tutti, a qualunque partito ascritti, non possiamo non affermarlo, se non in quanto l'individuo che la valuta, e ne promuove perciò lo sviluppo, s'investe di quella universalità, che gli individualisti ad oltranza concepiscono come l'estremo opposto dell'iniziativa individuale.

L'arte, per esempio, che apprezziamo e che ci pare di dover rivendicare anche da un punto di vista individuale come il bene essenziale alla nostra vita particolare, non potrebbe aver per noi nessun valore, se essa non avesse un valore che s'imponesse a noi come capace d' imporsi a tutti: cioè, proprio come un interesse che non è in arbitrio nostro riconoscere o no.

E da questo punto di vista universale, così come storicamente esso si determina in modo concreto e positivo, i beni dello spirito e gli elementi in particolare della cultura non hanno soltanto ciascuno un suo proprio valore: ma formano un sistema di valori, solidale, e inscindibile se non per atti arbitrari che la vita comune, la discussione e la conseguente disciplina mentale viene a volta a volta correggendo o moderando, per guisa che la cultura d'un popolo in un certo tempo ha una sua misura che si può dire obbiettiva senza che questa comune misura offenda menomamente l'essenziale libertà dello spirito nella sua originaria e indefettibile individualità.

Secondo questo concetto, e soltanto secondo questo concetto, è dato concepire un problema politico della scuola che nè circoscriva questa a una concezione particolaristica della cultura, per sua natura sempre essenzialmente universale, nè tanto meno sottragga alla scuola il suo ideale fondamento negli interessi di cui lo Stato è gestore: interessi bensì individuali, ma di quella individualità che si accomuna e che realizza, come una immanente finalità, lo Stato.

Attorno a questo concetto, come attorno a una bandiera, parve per un momento, sotto il ministero Croce, accendersi una grande battaglia politica; poichè a questo concetto s'inspirò tutta l'opera sua, e in particolare i progetti di legge presentati sull'esame di Stato, sulle classi aggiunte delle scuole medie, sull'Istituzione e ordinamento delle scuole elementari, sull'Obbligo dell'istruzione e sui Provvedimenti per le scuole primarie, popolari e medie dei

paesi del Regno, ove è d'uso la lingua francese; nonchè quelli già pronti che intendeva presentare sull'autonomia universitaria amministrativa, sull'esame di Stato per l'abilitazione al pubblico insegnamento, sulla Scuola Normale, sulle Scuole Pedagogiche e gli Istituti superiori di magistero, e sui provvedimenti economici relativi ai professori universitari. L'esame di Stato per l'ammissione alle università parve per un momento la più grossa questione politica italiana; e mai come in questa occasione la pubblica opinione mostrò d'interessarsi alle cose scolastiche. Sarebbe stata una bella battaglia del partito liberale, se questo fosse stato in grado di combatterla con forze pari alla importanza del principio che era in discussione. Ma i così detti liberali italiani, di vario colore e divisi in vari aggruppamenti di carattere prevalentemente personale, avevano in Parlamento la parte più cospicua delle loro forze raccolte intorno a programmi pseudodemocratici, la cui virtù ideale era tutta concentrata nel vuoto del concetto negativo dello Stato laico; e non videro nell'esame di Stato se non una richiesta del Partito Popolare. Il quale infatti lo chiedeva da alcuni mesi a gran voce e ne aveva fatto un suo caval di battaglia nelle sue campagne elettorali. Ma nè liberali nè popolari si rendevano conto della vera natura dell'istituto che la legge presentata dal Croce mirava a creare, quantunque praticamente i popolari dovessero schierarsi tra i naturali alleati dei propugnatori di una legge sull'esame di Stato. E tutti i tentativi che ripetutamente e con ogni sforzo di chiarezza e di critica furono fatti per dissipare gli equivoci, tornarono inutili; perchè veramente nasceva dalla incapacità, sto per dire, costituzionale di proporsi il problema politico della scuola ne' suoi termini esatti. Nè fuori del Parlamento l'appassionato discutere pro e contro il disegno di legge giovò di più a chiarire il significato e lo scopo e la portata dell'esame di Stato. Non giovò (perchè non dirlo?) perchè non si di-

scusse sempre con quella lealtà, che è condizione indispensabile d'ogni proficua discussione. Gran chiasso infatti contro la legge fecero — chi? I professori delle scuole secondarie, i quali con quella stessa logica, di cui s'armarono alcuni mesi più tardi i soci dell'Accademia della Crusca contro chi proponeva una riforma senza essere iniziato ai misteri del sacro frullone, proclamarono che la questione era di loro esclusiva competenza, perchè concernente un loro interesse di classe. E lo concerneva infatti! Soltanto i professori, animati da questa coscienza di classe, non concepivano degnamente la loro classe, e scambiavano per la loro classe la folla tumultuante dei colleghi insofferenti di quella superiore disciplina, che solo può unificare le volontà personali di molti individui in una ideale coscienza di classe. L'esame di Stato infatti importava un controllo a tutte le scuole pubbliche o private, parificate in quest'obbligo di render ragione di sè nel solo modo praticamente efficace, ossia mediante sanzioni sicure e sto per dire naturali perchè necessariamente derivanti dal meccanismo di un sistema preordinato. Giacchè un controllo — è superfluo quasi avvertirlo — non manca già attualmente; e già è ovvio che non c'è azione che sfugga al controllo; e il controllo è sempre sociale, per natura sua, quantunque paia talune volte sottratto all'azione inter-individuale e sequestrato nella coscienza segreta dello stesso individuo agente. Anche oggi certamente la scuola è controllata dalle autorità superiori governative e dalle famiglie interessate all'istruzione e alla carriera scolastica e all'avvenire dei figli. Ma tutti sanno come e perchè questo controllo sia inefficace; e come accada pertanto che gl'insegnanti non abbiano quasi altro stimolo a far bene e a far meglio che il bisogno della propria coscienza. E chi questo bisogno non senta (e non è il caso qui di dire perchè siano sempre più pochi a sentirlo), tranne casi eccezionali in cui enormità singolari costringano le autorità a rivolger

sopra di lui l'attenzione, non accade mai che sia indotto a riflettere seriamente sulle cause dell'eventuale insufficienza dell'opera propria.

Ora il desiderio di questo controllo che elevi la scuola e innalzi perciò nella pubblica estimazione l'opera degl'insegnanti troppo spesso ingiustamente misconosciuta e socialmente di certo troppo meno pregiata che non meriti rispetto al suo ideale valore, non avrebbe dovuto essere a capo di ogni aspirazione della classe bene intesa degl' insegnanti medi? Donde, invece, le preoccupazioni, gli allarmi e le proteste contro quel controllo, le cui modalità non si vollero neppure discutere, se non dalla debolezza della classe rimorchiata dai suoi elementi men solleciti e meno zelanti dei superiori interessi della classe stessa, e veramente non degni di rappresentare la nobilissima funzione che pur troppo è anche ad essi affidata?

— Ma questo controllo avrebbe pareggiato scuole di Stato e scuole private, e offeso quindi il principio della laicità dell'istruzione, rendendo possibile una concorrenza tra scuole private e statali a condizioni che alle prime non si son volute mai accordare! — Concetto meschino della natura e dell'azione dello Stato, che inquina purtroppo tutta la nostra vita pubblica, ed è una delle cause più potenti del funesto burocratismo accentratore e dissanguatore della nostra amministrazione. Lo Stato è forse il governo, ovvero il parlamento insieme col governo? Questo pensavano a sproposito i giacobini del sec. XVIII, contro i quali sta tutto il secolo seguente. E chi resta ancora a quel concetto, è alquanto arretrato, e bisogna si metta un po' in regola con la cultura doverosa ad ogni uomo che voglia metter bocca in cose politiche. Lo Stato è nel governo, nel parlamento e nel popolo: è nel cittadino che partecipa alla vita della comunità organizzata che gli è propria. E così la vera scuola di Stato non è soltanto quella amministrata dal Ministero dell'Istruzione o

dai Consigli provinciali scolastici, ma la scuola pubblica, in quanto riconosciuta, e perciò vigilata e disciplinata dagli organi dello Stato. E quando lo Stato intenda così liberamente l'ufficio suo di promuovere in ogni modo la pubblica istruzione, spronando e regolando ogni possibile iniziativa, è evidente che non solo adempie più lealmente e compiutamente la sua funzione di cultura, ma apre agli stessi insegnanti un più vasto e onorevole campo di attività. E i popolari che, malgrado tutte le angustie mentali che si possono loro apporre, la sanno molto più lunga dei loro avversari, pare abbiano cominciato a capire che ci potrebbe essere qualche cosa di meglio da chiedere, nell'interesse della loro politica, che l'esame di Stato.

Comunque, pregiudizi politici e ingiustificati sospetti, false paure e ignavia di misoneisti, insieme con lo spirito grettamente parassitario di maestri dall'anima d'impiegati, scesero in campo fieramente, rumorosamente, ciecamente contro il disegno di legge sull'esame di Stato, finchè il Ministero che l'aveva presentato non cadde, e il nuovo, malgrado la cresciuta potenza del partito popolare, non s'appigliò alla sopraffina prudenza di ritirarlo (insieme con tutti gli altri disegni di legge del Croce) non già per non farne più niente (ohibò!), ma per rivedere, ritoccare, ristudiare, e procedere insomma, come voleva don Antonio Ferrer, *con juicio!*

E l'esame di Stato è un esempio, quantunque il più significativo, dell'incapacità dimostrata dalle attuali forze politiche italiane non dico di risolvere, ma di porre nei suoi termini veri il problema della scuola. Una questione infatti che pareva impegnasse tutti i partiti politici, e che dentro la stessa scuola aveva suscitato le più ardenti passioni, è caduta a un tratto, appena allontanato dal governo l'uomo che l'aveva posta; e ora appena sen pispiglia. Ma qual'è ora la situazione spirituale della scuola italiana? Ne parleremo un'altra volta.

II [1]

Onorevole Direttore,

Poichè l'on. Corbino, nella discussione che il senatore Vitelli ha voluto, non si sa perchè, anticipare intorno a un progetto di legge non ancora nemmeno presentato, fece ieri in Senato il mio nome come di colui al quale farebbe capo « una corrente di studiosi » che stanno per l'esame di Stato senza appartenere al partito popolare e senza aderire neppure in teoria al programma, ai principii e ai fini di questo partito, la prego di consentirmi una dichiarazione.

E non per fatto personale. L'on. Corbino col suo accenno ha scoperto bensì il mio nome come uno dei bersagli contro i quali il senatore Vitelli aveva vuotato il giorno innanzi il suo turcasso. Ma Girolamo Vitelli, al quale mi legano da un quarto di secolo vincoli di reverenza ed affetto filiali, può ripetere quello che taluno va dicendo, senza che io debba sentire il bisogno di sollevare una questione personale con lui. Può egli non saper distinguere tra me e i popolari, poichè ci trova d'accordo nel propugnare la necessità dell'esame di Stato, e giungere perfino a pensare e a dire che ci sia una pedagogia e una politica scolastica mia a servizio di un partito politico. Può anche commettere l'errore — gravissimo errore in uno studioso del suo valore e della sua autorità, in un cultore dell'arte e del pensiero greco, in un maestro — di parlare in Senato, con un sorriso sulle labbra, della filosofia, come faceva una volta un altro filologo, a cui egli non ha mai desiderato di far concorrenza. Io guarderò sempre al suo bianco capo con la reverenza antica; non che adontarmi delle sue confusioni ingiuste e dei suoi sorrisi ironici, amerò sem-

[1] Nel *Giornale d'Italia* del 25 marzo 1922.

pre piuttosto imparare da lui, che permettermi di richiamare la sua attenzione su ciò che egli dovrebbe sapere. Sapere e rispettare, non certo per riguardo ad amici, che potrebbero anche rispondere ai sorrisi con altri sorrisi e tirar via, ma per un dovere obbiettivo, che non al professore Vitelli può esserci bisogno di rammentare: a lui che della vecchia generazione delle nostre Università fu uno dei maestri più austeri di serietà negli studi.

Non dunque per fatto personale; ma domando la parola per protestare nell'interesse di una causa superiore alla mia persona e alle idee stesse da me propugnate; la causa di quella Scuola, in nome della quale il sen. Vitelli si è affrettato a levar la voce: per protestare contro questo pessimo e veramente deplorevole metodo di impostare una questione, che tutti riconoscono di sommo interesse. Leggo nel resoconto sommario ufficiale della seduta del 20, che il sen. Vitelli, «per conto suo, considera dannoso e insidioso ogni provvedimento legislativo che sia desiderato o trovi benevolo assentimento presso il partito popolare». Orbene, non questo era da attendersi da chi, in Senato, rappresenta una consumata perizia nelle questioni scolastiche.

Non questa sarà la via per condurre una seria e concludente discussione. Non di tali gesti di intollerante iattanza si deve dar l'esempio a chi abbiamo sempre combattuto e combatteremo come portato dalla natura delle proprie convinzioni a una intolleranza incompatibile con la libertà essenziale alle forme politiche della vita presente e al carattere razionalistico del pensiero moderno. Continuare ad opporre alla legge dell'esame di Stato, che, del resto, prima o poi passerà (*ça ira!*) questo grande argomento pregiudiziale, che esso è roba di marca cattolica, non so se potrà essere metodo consentito alla Camera (e sia detto col maggior rispetto possibile agli on. rappresentanti del popolo, rappresentanti per lo più di astratte tendenze

politiche) : ma in Senato? in un consesso che ha la sua ragion d'essere nel modo della sua composizione, fondata sulle competenze tecniche e sulle specifiche capacità personali?

La questione dell'esame di Stato certamente è questione politica; ma non esclusivamente politica. È coi popolari io ritengo che abbiano stretto dovere di chiederlo e di difenderlo tutti i liberali di schietta fede e di autentica tempra, e, se la casistica anticollaborazionista lo permette, anche i socialisti. Ma, come ogni questione tecnica, anche questa ha un contenuto politico. Ed è segno di non grande sensibilità politica rifiutarsi di entrare nel merito di una proposta di legge e chiudersi precipitosamente nel comodo sistema del *timeo Danaos*.

Nel merito ha preferito entrare per difendere il proprio progetto l'on. Corbino. Ma in che modo! Non è questo il momento di discutere le ragioni da lui addotte contro il progetto Croce, al quale l'on. Anile ha annunziato di voler ritornare. Io vorrei permettermi di dire all'on. Corbino; che mi ha fatto l'onore di riconoscermi una qualche competenza in materia, che le sue idee non sono abbastanza mature. Ne discuteremo. Intanto è curioso che l'on. Corbino rilevi come difetto del progetto Croce il pericolo che potrebbe derivarne, d'una « rarefazione » (come dice l'illustre fisico ex-ministro) della popolazione scolastica negli Istituti dello Stato; che era appunto uno dei fini principali a cui il progetto Croce mirava, e a cui infatti da trenta anni andiamo ripetendo che bisogna mirare, quanti conosciamo da vicino le pubbliche scuole e le abbiamo studiate con animo spregiudicato e senza vani timori.

INDICE